

EBO

Educación, prácticas contrahegemónicas y transformaciones

Un itinerario de lectura

8

Compiladores
Myriam Southwell
Héctor Fabio Ospina

**Educación, prácticas
contrahegemónicas y
transformaciones**

Un itinerario de lectura

Educación, prácticas contrahegemónicas y transformaciones: un itinerario de lectura / Myriam Southwell... [et al.]; Compilación de Myriam Southwell; Héctor Fabio Ospina - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Manizales: Universidad de Manizales; Sabaneta: CINDE, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-802-2

1. Educación. 2. América Latina. I. Southwell, Myriam, comp. II. Ospina, Héctor Fabio, comp.
CDD 306.432

Educación, prácticas contrahegemónicas y transformaciones. Un itinerario de lectura

ISBN: 978-987-813-802-2

© **CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**

Estados Unidos 1168, C1101AAX, Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Teléfono (54-11) 4304 9505/9332

Correo electrónico:

clacsoinst@clacso.edu.ar

<http://www.clacso.org>

© **Universidad de Manizales**

Carrera 9 N°19-03 Manizales, Caldas, Colombia

PBX (57-6) 884 1450

<http://www.umanizales.edu.co/>

© **Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde)**

Calle 77 Sur N°43ª-27 Vereda San José, Sabaneta, Antioquia, Colombia

PBX (57-4) 444 8424

<http://www.cinde.org.co/>

Esta publicación presenta los resultados de investigaciones desarrolladas en el Énfasis temático "Educación, Prácticas Contrahegemónicas y Transformaciones del Posdoctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud" es editada por CLACSO bajo licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Por tanto, esta obra se puede reproducir por cualquier medio siempre y cuando se cite la fuente.

Fechas de evaluación y aprobación por pares doble ciego:

11 de abril de 2023

Educación, prácticas contrahegemónicas y transformaciones

Un itinerario de lectura

Compiladores

Myriam Southwell

Héctor Fabio Ospina



Contenido

Presentación Myriam Southwell y Héctor Fabio Ospina	7
Capítulo 1 Modos-otros de ser hombre: pistas político-pedagógicas para la promoción de masculinidades antipatriarcales Rodrigo Alonso Barraza-García	21
Capítulo 2 Historias de vida y discapacidad en Chile Camila Francisca Marchant-Fernández	83
Capítulo 3 Apuntes acerca de la educación en Cuba en tiempos de pandemia Covid-19 Ana Isabel Peñate-Leiva	105

Capítulo 4

133

La evaluación formativa del
estudiante en los discursos del
ministerio de educación nacional
(Colombia) de 1990 al 2020

Luz Stella García-Carrillo

Capítulo 5

161

Modelo del Clima del aula
universitario de los profesores,
percepciones de alumnos

Rosa Silva-Alfaro

Capítulo 6

195

Jovens, novos letramentos
e participação: o que
pode caber à escola?

Jacqueline Peixoto Barbosa

Capítulo 7

249

Interacciones en la práctica
pedagógica de las maestras
de educación inicial

Liliana del Valle-Grisales



Introducción

Myriam Southwell¹ y Héctor Fabio Ospina²

"No es que Kublai Kan crea en todo lo que dice Marco Polo cuando le describe las ciudades que ha visitado en sus embajadas, pero es cierto que el emperador de los tártaros sigue escuchando al joven veneciano con más curiosidad y atención que a cualquier otro de sus emisarios o exploradores.

En la vida de los emperadores hay un momento que sucede al orgullo por la amplitud desmesurada de los territorios que hemos conquistado, a la melancolía y al alivio de saber que pronto renunciaremos a conocerlos y comprenderlos; una sensación como de vacío que nos acosa en la noche junto al olor de los elefantes después de la lluvia y el de la ceniza del sándalo que se enfría en los braceros; un vértigo que hace temblar los ríos y las montañas historiados sobre las ancas de los planisferios, que enrolla uno sobre otro los despachos que nos anuncian el derrumbarse de los últimos ejércitos enemigos, de derrota en derrota; que resquebraja el lacre de los sellos de reyes cuyos nombres jamás habíamos oído, quienes imploran la protección de nuestras armadas triunfantes, a cambio de tributos anuales en metales preciosos, cueros curtidos y caparazones de tortuga: es el momento desesperado en el

-
- 1 PhD del Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex, Inglaterra; magíster en Ciencias Sociales, Flacso; licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora e investigadora Universidad Nacional de La Plata; profesora e investigadora de Flacso Argentina; profesora y del posdoctorado en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5392-6606>. Correo electrónico: msouthwell@flacso.org.ar
 - 2 Doctor en Educación de Nova University-Cinde; magíster en Educación y Ciencias Sociales; licenciado en Filosofía y Letras. Profesor emérito-investigador y director de tesis del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde y del posdoctorado en investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Director-editor de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0767-5273> Correo electrónico: revistaumanizales@cinde.org.co

cual descubrimos que este imperio, que nos parecía la suma de todas las maravillas, es un desmoronamiento sin fin ni forma, que su corrupción está demasiado engangrenada para que nuestro cetro pueda ponerle remedio, que el triunfo sobre los soberanos enemigos nos ha hecho herederos de su larga ruina. Sólo en los informes de Marco Polo, Kublai Kan conseguía discernir, a través de las murallas y las torres destinadas a desmoronarse, la filigrana de un diseño tan sutil que escapaba a la mordedura de las termitas”.

Italo Calvino, Las ciudades invisibles

Este libro que ustedes están abriendo es una muy significativa contribución para rediscutir los modos en los que se construye la experiencia de infancia y juventud en éste, nuestro tiempo. Se trata de un texto que muestra claramente el trabajo de la mediación que se produce en distintos registros. Lo hace además mostrando los desplazamientos que se ha producido —más recientemente— hacia la concepción más actual de la participación, los vínculos intergeneracionales y la mediación que propician las instituciones. También reconstruye la intervención que realiza la política, que interpreta cuáles son las necesidades y prioridades que debe abarcar lo común a todos. Retoma, así, la significatividad de las instituciones políticas —que deben reflexionar sobre los problemas comunes de su tiempo—, y la acción política que nos constituye como comunidad. Tal como este libro muestra con claridad, esta traducción siempre es parcial, situada, interesada. La inclusión de lo particular y de los distintos intereses siempre es dilemática, y es resultado de luchas de poder, en las que algunos ganan y otros pierden. *No es que Kublai Kan crea en todo.*

La cuestión de la mediación que hace la política entre los intereses particulares y los generales (los del “bien común”, que a veces contradicen a los del interés

de cada una y uno) está en el tapete desde hace tiempo, con una crítica cada vez mayor a la representatividad de la acción política, y a la poca eficacia, o poca justicia, con que realizan esa mediación. Pese a ello, las investigaciones que aquí se reseñan muestran que esa intervención de la política sigue siendo necesaria. Lo común no surge de una negociación bilateral entre actores singulares; exige articular una idea de interés común, proyectarse, hacer alianzas, pensar en lógicas más amplias. Eso no quiere decir que no pueda hacerse “desde abajo” o por fuera del Estado, sino que, en todo caso, debe hacerse siempre con una voluntad política de establecer algo común.

Este libro nos muestra las transformaciones recientes de la educación de las instituciones formadoras, sus desplazamientos, sus prioridades, sus confrontaciones. Por un lado, ha habido una demanda de ampliación de los derechos animada por los sectores excluidos, que llevó a perspectivas más democráticas sobre lo público. Por otro lado, hay un desplazamiento de las relaciones político-estatales de ciudadanía a las relaciones de mercado. El declive de la política estatal y de los Estados nacionales en el marco de la globalización y de poderes económicos y políticos no restringidos a la esfera nacional, deja el espacio libre para que el “mercado” (palabra que hace de paraguas para fenómenos muy diversos) imponga relaciones sociales que sirven de modelo para muchas actividades: la política, la cultura, la educación, diversas identificaciones. Parece que hoy todas las interacciones tienen que medirse con parámetros mercantiles: una relación es útil en la medida en que me sirve, es efectiva, me satisface, me entretiene; y si no, busco otro bien que produzca esos efectos. Lo “público” parece entonces definirse como el “público consumidor”, desplazamiento que se manifiesta en el peso de las encuestas como base de las políticas (como si lo común pudiera estructurarse

en base a humores políticos solamente), y también en la demanda a las escuelas de que entretengan, satisfagan, o no provoquen conflictos con las niñas, niños, jóvenes y sus familias. Toda/os nos volvimos clientes, antes que ciudadanas y ciudadanos. Incluso los excluidos enuncian sus demandas en términos de consumidores privados de sus derechos. El lenguaje de lo público está atravesado por estas ideas mercantiles, y eso conlleva nuevos desafíos para las políticas que buscan articular lo común. *El imperio que nos había parecido la suma de todas las maravillas...*

En este ejercicio de reflexión, conviene distanciarse de la celebración acrítica del mundo tanto como de la visión totalmente negativa y pesimista. Hay una cita del filósofo Michel Foucault que nos parece especialmente pertinente para este debate. En una entrevista en 1978, Foucault manifestaba:

[Uno de los] hábitos más destructivos del pensamiento moderno... es que el momento presente es considerado en la historia como la ruptura, el clímax, la realización total, etc... Uno debería encontrar la humildad de admitir que el tiempo de la propia vida no es el momento básico y revolucionario de la historia, en el cual todo comienza y en el cual todo se completa. Al mismo tiempo, esta humildad es necesaria para decir sin solemnidad que el tiempo presente es bastante excitante y que demanda nuestro análisis. ¿Qué es el hoy? ... Uno podría decir que la tarea de la filosofía es explicar lo que es el hoy y lo que somos hoy, pero sin que nos golpeemos el pecho teatralmente diciendo que éste es el momento de la perdición o el amanecer de una nueva era. No, es un día como cualquier otro, o mejor aún, es un día como ningún otro. (Foucault, 1996, p. 359)

En ese sentido, convendría mantener cierta distancia de las miradas que determinan las características de nuestra sociedad sometidas al determinismo, desarrollo tecnológico, las fuentes de consumo o las variables

económicas y, en cambio, volver a mirar la cultura y su transmisión —y la cultura de las instituciones formadoras, en particular— como un espacio potente de producción y creatividad. Estos intercambios reorganizan la vida laboral, cultural y social, de maneras que homogeneizan y también generan nuevas diferencias. Homogeneizan, en la medida en que pierden densidad las diferencias propias de los espacios nacionales a favor de instancias supranacionales. Y diferencian, en tanto emergen con fuerza los espacios y realidades locales. En todo caso, asistimos a la reconfiguración de los espacios y al redimensionamiento de las identidades. Estas se organizan, siguiendo a García Canclini (1995), “cada vez menos por lealtades locales o nacionales y más por la participación en comunidades transnacionales o desterritorializadas de consumidores”. Por eso, el horizonte de lo global, es un eje de este libro.

Hay que destacar que este mundo territorializado de modos distintos, donde los saberes circulan y la comunicación crea nuevos vínculos, no deja de estar atravesado por la desigualdad y la injusticia, donde algunas deudas de larga data siguen consolidándose y otras nuevas muestran el límite de algunos sueños pasados. *El triunfo sobre los soberanos enemigos nos ha hecho herederos de su larga ruina*. Esas deudas del pasado, y el modo en que se reactualizan, han puesto en evidencia manifestaciones de las violencias, el desamparo, la culpabilización y la construcción social del miedo, que continúan estableciéndose como formas de relación entre los seres humanos. En este mundo, las formas más explícitas de violencia conviven con otras menos explícitas, pero igualmente devastadoras, como son ciertas formas de “indiferencia tolerante”, de relaciones humanas poco dignas y poco hospitalarias con los otros, y con nosotros mismos. Estas diferenciaciones se traducen, en algunos casos, en la construcción de identidades plurales y pluralistas, mientras en otros, se

posicionan a partir de la exclusión y la intolerancia, dando lugar a conductas xenófobas y expulsivas.

Es que el mundo aparece como un espacio pluralizado, casi explotado en múltiples fragmentos. Los viejos modelos de síntesis y sus correspondientes matrices para la toma de decisiones, no alcanzan para contener la pluralidad de nuevas demandas. La existencia de múltiples pertenencias, la coincidencia de pequeños mundos propios y otros espacios colectivos que son intercambiables, aunque no son fenómenos nuevos, tienen otro protagonismo. Esto tiene que ver con la deslocalización de las identidades colectivas, la crisis y transformación de la idea de "patria", y la revelación de que existen muchas pequeñas patrias superpuestas, interconectadas e intercambiables. David Morley sostiene que "la casa" no es simplemente un lugar físico sino también un espacio virtual o retórico, el espacio en el que una persona se siente cómoda con la retórica de aquellos con los que comparte la vida (Morley, 2005).

Sin embargo, las nuevas vertientes individualistas atraviesan a todos los sujetos sociales, aunque más no sea porque todos lo ven por televisión y son influenciados por, y convocados a identificarse con esos modelos de desarrollo personal. El nuevo narcisismo, "el individualismo posmoderno", se caracteriza por el impulso de los deseos de autonomía individual, un repliegue de las personas sobre sí mismas, en persecución de sus intereses privados a fin de lograr una mejor vida para ellas mismas, del culto al cuerpo, a las relaciones y al placer, lo que se condensa en un nuevo conjunto de valores. De cualquier manera, hay que destacar que la diferenciación social, así como las desigualdades en cuanto a riqueza y empleo, ejercen aquí también su peso. Es decir, este nuevo individualismo no encarna en términos semejantes ni genera similares

escenarios en los distintos sectores sociales, en las distintas regiones o aún en los distintos géneros.

Por todos estos elementos, podemos concluir que si bien en nuestro rol docente solemos insistir mucho en la necesidad de “desnaturalizar” fenómenos, objetos, situaciones para poder analizarlas mejor; debemos recordar que desnaturalizar supone también situarnos en condición de asombro ante el acontecer del mundo. Si bien frecuentemente nuestro mundo y nuestra época suele ser mirada con desasosiego, también sus rasgos ofrecen potencialidades nuevas. Un efecto de la internacionalización de los saberes, de los flujos de información y de la movilidad de ciertas fronteras es, por ejemplo, la internacionalización de los derechos humanos. El afianzamiento de la validez de los derechos humanos como valor universal, más allá de los obstáculos y condicionamientos que pueden establecer ciertos momentos políticos o arbitrariedades ligadas a personas o fenómenos puntuales, significa un paso adelante en la necesidad de velar por las garantías para todos los ciudadanos del mundo. Claro está que esto ha generado discusiones, dilemas y tensiones que no se resuelven linealmente y que renuevan la presencia del relativismo; sin embargo, la posibilidad de la no sujeción a arbitrariedades por el condicionamiento atado al lugar de nacimiento genera mayores opciones para las libertades, las garantías y formas de vida de individuos y grupos.

También es cierto que esta nueva época ha abierto viejas discusiones que incomodan. Tradicionalmente la circulación de personas de distintas nacionalidades, creos y tradiciones no conformaba —en la mayoría de los casos— sociedades cosmopolitas; la región latinoamericana ha sido expresión de esto dado que la circulación de personas y rasgos culturales diversos no redundaba en la

construcción plural de una nación sino que, por el contrario, a pesar de que existieran condiciones para la conformación de sociedades cosmopolitas, se ponía en acto la decisión de que las diversidades quedaran acalladas bajo el imperativo de la unificación. *La filigrana de un diseño tan sutil que escapaba a la mordedura de las termitas*. En los días que corren el cosmopolitismo vuelve a ponerse sobre la mesa en la medida en que la cultura, la información, la creatividad y nuevos movimientos sociales desarman ciertas fronteras —y, claro está, construyen otras—. Lo que se pone de manifiesto es la movilidad de algunas decisiones y la no permanencia de ciertas fronteras; la existencia de fronteras inmutables, e intercambiables y que se trastocan con frecuencia.

¿Qué posibilidades tienen hoy las instituciones formadoras de dar claves para interpretar este mundo? ¿Qué opciones habilita, por la vía del acceso a la cultura, para construir referencias para un mundo distinto a como ha sido en el pasado y al que vale la pena explorar? Estas preguntas y muchas otras están en la base de las reflexiones de este libro, porque se trata de tensiones por construir un mundo que pueda ser en común, pero que a la vez pueda ser plural y que pueda albergar distintas experiencias de pertenencia. Estas preguntas surgen desde la premisa de que la educación sigue siendo un puente valiosísimo para configurar este y otros mundos posibles. Para ello, no se trata de incorporar todo renunciando a las instituciones de formación como mediadoras, sino que su rol de traductor permite salir de ese lugar poco alentador —y conservador— de que “futuros eran los de antes” o, a la inversa, la panacea del futuro de una sociedad de redes. Pensar el presente nos invita nuevamente a decidir cómo nos ubicamos frente a él, y qué selección hacemos de este presente para legar a las nuevas generaciones saliéndonos de la sospecha tanguera de que “fue, es o será una

porquería” y confirmando que hay un lugar en él que vale la pena para vivirlo de modo compartido.

En un esfuerzo por abordar la evolución constante de la educación en contextos cambiantes, este libro reúne una diversidad de perspectivas y análisis críticos enmarcados en la búsqueda de prácticas contrahegemónicas y transformaciones en el ámbito educativo. Cada capítulo reflexiona sobre temas en contextos particulares, lo que permite una comprensión más profunda de cómo los desafíos y oportunidades educativas se manifiestan en diferentes lugares, con el potencial de inspirar alternativas adaptadas a realidades locales.

En el primer capítulo Rodrigo Barraza-García coloca la mirada sobre “Modos-otros de ser hombre: pistas político-pedagógicas para la promoción de masculinidades antipatriarcales” y reflexiona sobre la experiencia de la Escuela de Masculinidades Antipatriarcales, un proyecto político-pedagógico implementado en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, entre marzo del 2020 y octubre del 2021. La Escuela, coordinada por la organización comunitaria Voces Mesoamericanas Acción con Pueblos Migrantes en colaboración con la Coalición Indígena de los Altos de Chiapas (Cimich), convocó a 25 jóvenes indígenas a participar en un ejercicio de reflexión personal y colectiva para 1) reconocer el impacto de las violencias patriarcales en sus vidas; 2) identificar oportunidades de cambio para el ejercicio de masculinidades basadas en la responsabilidad y el cuidado; y 3) generar propuestas de política pública en favor de la justicia de género al interior de sus comunidades.

Camila Francisca Marchant-Fernández, acompaña el recorrido del segundo capítulo, con aportes desde “Historias de vida y discapacidad en Chile”, expone los principales hallazgos de una investigación desarrollada bajo el

Enfoque Biográfico Narrativo para conocer experiencias y trayectorias sensibles de Personas con Discapacidad en Chile, ofreciendo una mirada crítica respecto de las posibilidades reales que propicia el marco legal vigente. De esta manera, a través de las Historias de Vida de cuatro colaboradores y colaboradoras en la fase del estudio de campo, se logra reflejar la propia lectura que logran construir de sus vivencias desde su ser adulto actual.

El tercer capítulo se abre con “Apuntes acerca de la educación en Cuba en tiempos de pandemia Covid-19”, su autora Ana Isabel Peñate-Leiva, nos adentra en el impacto de la pandemia Covid-19 en el ámbito educativo. La educación a distancia, con la impronta de las particularidades y posibilidades de cada uno de los países, se potenció como modalidad para dar continuidad a los procesos educativos en los diferentes niveles de enseñanza. El presente capítulo, a partir de la revisión de textos producidos en el período de la pandemia, da cuenta de algunas de las maneras en que esta se vivenció en el ámbito educativo cubano, con énfasis en el curso 2019-2020, a partir de miradas en educandos, profesores y familias, así como en la gestión gubernamental para enfrentar la pandemia.

En el trasegar del cuarto capítulo, Luz Stella García-Carrillo presenta “La evaluación formativa del estudiante en los discursos del Ministerio de Educación Nacional (Colombia) de 1990 al 2020”, aborda y analiza en varios documentos orientadores expedidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia desde 1990 al año 2020, la presencia y papel del concepto de evaluación formativa del estudiante o de algunas características de la evaluación formativa para los niños, niñas y jóvenes a partir de una revisión documental y normativa que buscó identificar y comprender en los discursos sobre la evaluación formativa en sus diferentes desarrollos en diversos

momentos, tiempos y condiciones educativas; dado que, en los discursos hay unas intencionalidades y pretensiones. Los resultados y hallazgos permiten identificar la insistente presencia del concepto de evaluación formativa con matices y rupturas. Plantea cinco discusiones esenciales importantes y necesarias que permitirán avanzar en la resignificación de la evaluación y sus prácticas en el aula.

Rosa Silva-Alfaro en el quinto capítulo, centra su interés investigativo en el “Modelo del Clima del aula universitario de los profesores, percepciones de alumnos”, evalúa la eficacia del clima escolar universitario a través de factores percibidos por los estudiantes de acuerdo con el modelo propuesto que se enmarca en investigaciones acerca del clima del aula, de la eficacia (corriente de escuelas eficaces) y teorías psicopedagógicas cognitivas (constructivismo); asimismo, se realiza una prueba de confiabilidad y un análisis factorial confirmatorio del cuestionario, así como el modelo de ecuaciones estructurales mediante los programas SPSS-23 y Amos-6, mismos que confirman la utilidad del modelo como medidor de la eficacia tanto percibida como académica. Al finalizar el estudio, se manifiesta que la eficacia percibida acerca del clima que brindan los profesores (79% varianza-explicada) es más valorada por los alumnos, por encima de la eficacia académica relacionada con su rendimiento o calificaciones (17% varianza-explicada), por lo que se concluye que el clima óptimo repercute positivamente en el aprendizaje y en la consecución de objetivos académicos.

El objetivo del capítulo seis, “Jovens, novos letramentos e participação: qual o papel da escola?” de Jacqueline Peixoto Barbosa é discutir o papel da escola na ampliação dos letramentos e das possibilidades e sentidos de participação social e política dos jovens. Para tanto, em uma primeira parte, discute-se as relações entre jovens e parti-

cipação, a partir de diferentes enfoques e pesquisas sobre o tema. Em uma segunda parte, a partir de diferentes concepções de letramentos, discute-se como participação social e política e letramentos estão imbricados, engendrando-se reciprocamente. Na parte final, defende-se que, na perspectiva de uma escola democrática pautada por uma interação emancipadora com os jovens, a participação deve ser princípio, meio, fim e elemento articulador do currículo, colocando em outras bases a relação entre a escola e os demais campos de atuação social.

“Interacciones en la práctica pedagógica de las maestras de educación inicial” es el séptimo y último capítulo que comprende este recorrido, en el cual Liliana del Valle destaca que las interacciones en la educación inicial comprenden las relaciones recíprocas que construyen los niños y niñas consigo mismos, con la maestra y con los demás, en los entornos en los que ocurre su desarrollo y aprendizaje. La maestra en los diferentes momentos de su práctica pedagógica está presente, desde la escucha, la palabra, la observación, la presencia corporal y las maneras en que dispone el ambiente, a través de las actividades rectoras. La forma en que se relaciona la maestra con los niños y niñas se vive a partir de tres acciones que confluyen en la cotidianidad: cuidar, acompañar y provocar. El presente capítulo es resultado de una investigación postdoctoral que tuvo por objetivo contribuir a la comprensión de las transformaciones en las interacciones de los niños y niñas con la maestra de educación inicial, respecto al cambio de modalidad de la educación presencial a la virtual, en la institución educativa Villa Flora del Distrito de Medellín, Colombia.

Este libro es un tesoro de análisis crítico y enfoques innovadores que enriquece la comprensión de la educación en su relación con prácticas contrahegemónicas y

transformaciones. Cada apartado ofrece una lente clave para explorar cómo la educación impacta y se ve influenciada por diferentes contextos y desafíos contemporáneos. Además, estas múltiples perspectivas promueven una reflexión profunda sobre tensiones existentes, alentando nuevas formas de abordar problemas complejos.

Bibliografía

- Foucault, Michel (1996). How much does it cost to tell the truth. En *Foucault Live* (editado por S. Lotringer), *Semiotext*, 359.
- García Canclini, Néstor (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Madrid: Grijalbo.
- Morley, David (2005). Pertenencias. Lugar, espacio e identidad en un mundo mediatizado. En Arfuch, L. (Comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós.



Capítulo 1.

Modos-otros de ser hombre

Pistas político-pedagógicas
para la promoción de
masculinidades antipatriarcales

Rodrigo Alonso Barraza García¹

¹ Licenciado en Antropología Social por la Universidad Autónoma de Querétaro (México). Maestro en Cooperación Internacional por la Universidad Nacional de San Martín (Argentina). Doctor en Estudios Interdisciplinarios de Género y Políticas de Igualdad por la Universidad de Salamanca (España). Certificación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Actualmente se desempeña como co-director regional para las Américas en el Fondo Global para la Niñez. Correo electrónico: rodrigo.barraza@usal.es

Introducción: la educación como herramienta de promoción de la equidad de género

El feminismo académico anglosajón impulsó el uso de la categoría género en los años setenta, pretendiendo así diferenciar las construcciones sociales y culturales de la biología. La irrupción de esta categoría aparece con una intencionalidad política clara: demostrar que las características, roles y comportamientos considerados típicamente femeninos o masculinos son en realidad el resultado de procesos individuales y sociales complejos atados a contextos específicos, y no una cualidad natural o una esencia derivada de la diferencia sexual.

Lamas (2000, p. 2) define al género como

el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “propio” de las mujeres (lo femenino).

Estas características asignadas producen a su vez órdenes sociales en los que las mujeres se encuentran en posición de subordinación con respecto a los varones². Dicha subordinación se naturaliza y despliega a través de múltiples instituciones (sociales, económicas, políticas y culturales) dando lugar a sociedades patriarcales. El patriarcado es, por tanto: “un sistema político que insti-

² Scott (1990), reconociendo este carácter dual del género, lo define como “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos y [...] es una forma significativa de relaciones de poder” (p. 44). Las principales dimensiones en las que el género se expresa son: los símbolos y mitos culturalmente disponibles, los conceptos científicos y normativos, las instituciones sociales (incluyendo instituciones educativas) y la identidad subjetiva.

tucionaliza la superioridad sexista de los varones sobre las mujeres, constituyendo así aquella estructura que opera como mecanismo de dominación ejercido sobre ellas, basándose en una fundamentación biologicista” (Vacca y Coppolecchia, 2012, p. 60).

Por su parte, Rubin (1986) argumenta que existen cuatro agentes socializadores que posibilitan la reproducción, naturalización y legitimación del sistema patriarcal: la familia, los grupos de pares, los medios de comunicación y *la educación*.

En este sentido, además de las enormes brechas de género que aún existen en cuanto al acceso a la educación entre hombres y mujeres, se reconoce que, al interior mismo de los procesos educativos, se ponen en marcha mecanismos disciplinadores que históricamente han contribuido a reafirmar roles, estereotipos y comportamientos que promueven la desigualdad y la inequidad de género (Foucault, 2002). La escuela y la educación se encuentran estrechamente vinculadas a relaciones de dominación en las que el poder y el control social tienen un ámbito de ejercicio privilegiado.

Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas —formales e informales— han tenido un rol fundamental en lo que Kaufman (1994) denomina la “interiorización del orden de género”, proceso por el cual la personalidad de los individuos se configura a partir de una normalización de un solo tipo de cuerpo (hombre o mujer), identidad (cisgénero) y deseo (heterosexual), marginando todo aquello que se encuentre fuera de la norma.

Siguiendo a Connell (1995), es justamente en los espacios pedagógicos y en las prácticas educativas donde se refuerzan los sentidos tradicionales, únicos y hegemónicos de la masculinidad, en detrimento de las mujeres y

de otras identidades, expresiones y orientaciones sexo-genéricas comúnmente subalternizadas.

Reconociendo el protagonismo de la educación como un elemento socializador del género, en los últimos años se han puesto en marcha numerosas campañas e iniciativas para “cambiar la narrativa”, subvertir los discursos sexistas propios del espacio educativo y promover, en cambio, el desarrollo de propuestas pedagógicas que contribuyan a la equidad de género y al empoderamiento de niñas, niños y adolescentes³.

El objetivo principal de estos esfuerzos consiste en fomentar un cambio ético en los sistemas, instancias, instituciones y programas educativos para que estos incorporen en sus sistemas axiológicos el respeto a la diversidad y la búsqueda de la equidad, particularmente la equidad y la justicia de género (Palomar, 2005).

La *equidad de género* es entendida como la defensa de la igualdad entre hombres y mujeres en el control y uso de bienes y servicios, en el reconocimiento de sus derechos y en el acceso a oportunidades de desarrollo integral, y se considera un factor clave para lograr la justicia y la cohesión social. La educación, en este sentido, se plantea como una estrategia prioritaria para transformar los modelos, valores y vínculos que legitiman y reproducen relaciones inequitativas sostenidas en diferenciaciones sexo-genéricas. En palabras de Buxarrais (2008):

3 Entre algunas de estas campañas, podemos destacar la campaña “Girls’ Education Initiative”, lanzada en el 2005 por el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) para movilizar recursos y promover leyes que asegurarán el acceso de niñas y mujeres a la educación, y la campaña “Las Niñas en Primer Plano” desarrollada en el 2020 por la Unesco para garantizar el regreso de niñas y jóvenes a las aulas después de la interrupción obligada por la pandemia del Covid-19.

Sin duda, la educación es uno de los pilares básicos para evitar [...] las desigualdades sociales derivadas del género. Es a través de ella que las personas pueden llegar a descubrir, conocer y reconocer sus recursos personales y los que les proporcionan las demás personas, la naturaleza, la cultura y sus instituciones, para llevar a cabo con eficacia una transformación personal y social que conlleve al crecimiento y desarrollo de las potencialidades personales y sociales. Gracias al proceso educativo, la persona puede ser capaz de responsabilizarse de sí misma, de los demás y de la naturaleza, hará realidad su potencial humano y, al hacerlo, se convertirá responsablemente en transformadora de la cultura y de la sociedad. (pp. 95-96).

Un número importante de organismos internacionales, organizaciones de la sociedad civil y gobiernos locales han hecho eco de este llamado, reconociendo el rol preponderante de la educación en la promoción de la equidad de género.

La Agenda Mundial Educación 2030 desarrollada por la Unesco, establece que la igualdad de género requiere de un enfoque que garantice no solo que las niñas, los niños, las mujeres y los hombres tengan acceso a los diversos niveles de enseñanza y los cursen con éxito, sino que adquieran las mismas competencias en la educación y tengan acceso a las mismas oportunidades de desarrollo educativo integral (p. 28).

A su vez, el Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo del Milenio establecidos por Naciones Unidas menciona que “es necesario garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos”. Por su parte, el Objetivo 3 establece que es necesario promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer en todas las prácticas e instituciones sociales, incluido el ámbito educativo.

Así, y en línea con los planteamientos de Uribe (2020), ante un contexto social y político como el actual, el mundo académico y educativo ha sido interpelado para que ponga urgencia en la creación de políticas y acciones que promuevan la igualdad de género como eje que influya positivamente en la construcción de las relaciones intra-genéricas (p. 116).

La gran mayoría de estos esfuerzos se ha centrado en fortalecer el protagonismo y la participación destacada de niñas y mujeres jóvenes. Sin embargo, en los últimos años han comenzado a surgir iniciativas pedagógicas centradas en la promoción de masculinidades alternativas al modelo patriarcal como una estrategia orientada a la promoción de la equidad de género.

Al respecto, Azpiazu (2017) menciona que, en los últimos años, han proliferado colectivos de hombres que, mediante el establecimiento de procesos pedagógicos formales e informales, buscan una transformación de su propia masculinidad hacia patrones menos dañinos y más igualitarios. Estos “promueven practicar la igualdad con las mujeres, el activismo social, la formación de grupos de reflexión de hombres, etc., para desmontar el ideal de la masculinidad hegemónica y construir modelos que contribuyan a prevenir y erradicar la desigualdad de género” (Cardeñosa *et al.*, 2021, p. 150).

Estos esfuerzos, sin embargo, resultan aún incipientes y, en gran parte de los casos, no se cuenta con mecanismos sólidos de monitoreo y evaluación que permitan comprender el impacto de las intervenciones, construir conceptos teóricos de amplio alcance, analizar las resistencias al cambio o socializar las lecciones aprendidas. Adicionalmente, dichas iniciativas se traducen en actividades aisladas o extracurriculares comúnmente desconectadas del proceso educativo en su conjunto, por lo

que no producen transformaciones en los ámbitos individual o colectivo.

El propósito del presente capítulo consiste en compartir los aprendizajes de un proceso de promoción de masculinidades antipatriarcales implementado en Chiapas, México, en el periodo marzo del 2020-octubre del 2021. Mediante el análisis crítico de dicha iniciativa, se identificarán aquellas prácticas y principios pedagógicos que contribuyeron a producir cambios profundos en la manera en la que los participantes entendían y ejercían su propia masculinidad. Al mismo tiempo, se señalarán importantes retos, resistencias y vacíos metodológicos que aún necesitan ser abordados para potenciar el impacto de estas iniciativas.

En última instancia, buscará comprenderse de qué manera el enfoque político-pedagógico planteado desde la Escuela de Masculinidades Antipatriarcales (y sostenido desde el modelo de la educación popular) permitió a los participantes experimentar, reflejar, resistir o negociar las relaciones sociales que promueven la masculinidad hegemónica y patriarcal, fracturando algunos de sus discursos y expresiones más significativas.

El estudio de las masculinidades: alcances y limitaciones

Los estudios acerca de la masculinidad (o *Men's Studies*) surgen en la década de 1970, como un intento por recuperar y profundizar la perspectiva de género introducida años atrás por el movimiento feminista. En particular, este enfoque parte de reconocer que los importantes avances alcanzados por las mujeres, en las esferas individual o colectiva, se encontraban continuamente con el desinterés y la resistencia de los varones en la lucha por construir sociedades igualitarias (Madrid *et al.*, 2020).

En principio, los análisis sobre la masculinidad buscan cuestionar la figura del varón como representante universal de la humanidad para, por el contrario, abordar a la masculinidad como un constructo social que da lugar a experiencias múltiples, diversas y contingentes de “varones concretos en lugares concretos” (Minello, 2002). Los hombres, desde esta perspectiva, “se presentan por primera vez como sujetos con características genéricas y de conocimiento científico” (Fabián, 2015, p. 11).

Este primer acercamiento de corte etnográfico se tradujo en un número importante de investigaciones empíricas desarrolladas en los años ochenta y principios de los noventa, cuyo objetivo principal consistía en describir la construcción de las masculinidades en contextos específicos, haciendo énfasis en el carácter diverso y relacional de las identidades masculinas.

En un segundo momento, iniciado a finales de los años noventa, los estudios sobre varones y masculinidad se caracterizan por el surgimiento de nuevas investigaciones que, sin dejar de lado el elemento empírico, se enfocan sobre todo en analizar los modos en que ciertos sistemas socioculturales promueven y naturalizan la dominación masculina, así como las múltiples expresiones de dicha dominación en un contexto determinado.

Es gracias a estas nuevas investigaciones que queda en evidencia el estrecho vínculo entre masculinidad y violencia. En palabras de Jociles (2001), el interés principal de estos enfoques se centra en mostrar que las masculinidades no solo no están determinadas biológica o psicológicamente, sino que tienen que ser entendidas como prácticas y representaciones sociales cuyo único punto en común es que tienden a justificar la dominación del hombre mediante el control y el monopolio de la violencia.

Es precisamente en esta etapa cuando surge el concepto de *masculinidad hegemónica*, una pieza teórica fundamental que permitió entender que las diversas expresiones de la masculinidad responden a una estructura de género común que se encuentra atravesada por múltiples sistemas de poder que naturalizan e institucionalizan el dominio masculino. Es decir, la masculinidad hegemónica es *el producto de un orden social determinado que moldea la experiencia subjetiva de los individuos*. Retomando a Connell (1997), “la masculinidad hegemónica no es un tipo de carácter fijo, el mismo siempre y en todas partes. Es, más bien, la masculinidad que ocupa la posición hegemónica en un modelo dado de relaciones de género, una relación siempre disputable” (p. 39).

Sin dejar de reconocer estas diferencias, Bonino (2002) establece que esta masculinidad patriarcal se sostiene regularmente en tres pilares fundamentales:

1. Lo masculino se construye en oposición a todo lo típicamente femenino, y se autodesigna como norma de lo humano.
2. La masculinidad se construye sobre la base de la violencia, donde el tomar riesgos, la agresividad y el control fortalecen el ideal viril.
3. Los varones están orientados a respetar la jerarquía y los valores grupales masculinos, como una forma de satisfacer su necesidad de pertenencia.

La aparición del concepto de masculinidad hegemónica fue fundamental para generar nuevas comprensiones en torno a los hombres y la masculinidad, por dos motivos principales: primero, porque opone dicho modelo a la existencia de distintas formas de masculinidad, cuestionando la existencia de un modelo único y universal de hombre; segundo, porque reconoce que este concepto se construye siempre en oposición a varias masculinidades subordinadas,

forma de relación que se repite en su vinculación con las mujeres. Desde esta lógica, la masculinidad no se construye únicamente en relación con la subordinación femenina, sino también por la subordinación de otras formas de masculinidad y otras identidades sexo-genéricas.

Finalmente, podemos hablar de una tercera y última etapa en el estudio y abordaje de las masculinidades, abocada al estudio, identificación y promoción de *masculinidades alternativas* que permitan confrontar el ideal hegemónico de masculinidad y apuesten por modelos de masculinidad basados en el respeto, el cuidado y la responsabilidad compartida.

Esta etapa surge, en gran medida, como resultado del involucramiento de numerosos actores (académicos, gubernamentales, sociales) en la lucha por promover la justicia de género, y en el surgimiento de múltiples proyectos y programas educativos orientados a interpelar hombres (especialmente niños y hombres jóvenes) en procesos de prevención de la violencia basada en el género, promoviendo cambios en actitudes y comportamientos.

En este punto, uno de los campos de investigación e intervención más grande se ha centrado en la salud de los hombres. Así, además de mostrar las huellas de las estructuras de género y las prácticas de la masculinidad en los cuerpos de los varones, se aboga por la construcción y la politización de prácticas de cuidado que incluyen el desarrollo de paternidades alternativas y la reivindicación de prácticas de salud emocional.

Si la identidad masculina es un “aprendizaje” que naturaliza un orden social injusto y a todas luces violento, lo que se busca entonces es construir procesos que permitan a los varones y a otros actores “desaprender” la masculinidad hegemónica y “deconstruir concepcio-

nes y actitudes masculinas patriarcales, tanto en la vida pública, como en la intimidad de la privada” (Cazés, 1998, pp. 113-114).

En resumen, podemos hablar de tres abordajes principales en lo que respecta al estudio de las masculinidades:

1. Una primera etapa en la que se hace énfasis en el carácter relacional y experiencial de las masculinidades. Es decir, *la masculinidad como expresión y vivencia intersubjetiva*.
2. Un segundo momento, en el que se destaca el carácter hegemónico de la masculinidad y cómo este se mantiene a pesar de expresarse de maneras distintas dependiendo del contexto. Es decir, *la masculinidad como un orden de género y un sistema de dominación*.
3. Por último, el entendimiento de la masculinidad como una serie de prácticas, hábitos y comportamientos cotidianos que puede reencauzarse para debilitar las expresiones de la masculinidad patriarcal. Es decir, *la masculinidad como un proyecto político y una responsabilidad colectiva*.

Sin embargo, y retomando a Minello (2002), estas nuevas aproximaciones al estudio de las masculinidades no han impedido que todavía exista una importante falta de rigor teórico, y que predominen estudios anecdóticos basados exclusivamente en la descripción de comportamientos masculinos en contextos o situaciones determinadas. Como afirma Guttman (1998), es notoria la ausencia de un trabajo sistemático de construcción teórica sobre la masculinidad, por lo que nos encontramos con un conjunto de nociones superpuestas y no necesariamente correspondientes unas con otras.

A su vez, y en línea con los planteamientos de Núñez (2004), aún es necesario indagar en los procesos organi-

zativos de hombres para conocer de qué manera están enfrentando, cuestionando y transformando el cerco patriarcal. Para ello, “no sería malo que empezáramos a mirar a esas otras formas de masculinidades que siempre hemos tenido a nuestro lado y que sin ser hegemónicas se han encarnado en los hombres reales” (Otegui, 1999, p. 59). Es fundamental, entonces, visibilizar a los hombres como sujetos genéricos no solo en la producción de conocimiento, sino que también en las resistencias al modelo patriarcal y en la producción de programas y políticas sociales que apunten hacia la equidad de género.

Finalmente, es necesario “pensar los estudios de hombres y masculinidades desde una óptica latinoamericana, es decir, descolonizar la producción del conocimiento” (Madrid *et al.*, 2020, p. 3). Para ello, es necesario seguir analizando masculinidades diversas (desde lo sexo-genérico, lo étnico o con una perspectiva de clase) a partir de categorías y alejadas de los grandes centros académicos tradicionales.

Como observaremos a continuación, esta falta de rigor teórico y metodológico en el estudio de las masculinidades se traduce en la puesta en marcha de iniciativas pedagógicas ambiguas y orientadas a la transmisión de conocimientos o “prácticas del deber ser” que no parten del elemento experiencial propio de los sujetos y que, por tanto, no producen cambios sustanciales en las actitudes y los comportamientos que alimentan y reproducen el sistema patriarcal.

Promoción de masculinidades antipatriarcales: hacia una nueva praxis político-pedagógica

Como resultado de los esfuerzos por estudiar las múltiples experiencias, expresiones e impactos de la

masculinidad en individuos y contextos concretos, han comenzado a surgir nuevas iniciativas, propuestas, procesos y formas organizativas que buscan incentivar formas alternativas y “modernas” de masculinidad alejadas de los modelos hegemónicos tradicionales.

El objetivo primordial de estas iniciativas se enfoca en la promoción de masculinidades antipatriarcales a partir del involucramiento de varones —entendidos como agentes de cambio o *minorías activas*— en procesos de transformación individual y colectiva. Dichas masculinidades se definen entonces como procesos políticos conscientes de oposición a los principios, estructuras, instituciones, expresiones y beneficios que se derivan del ordenamiento patriarcal (Fabián, 2015).

Estas masculinidades parten de reconocer la existencia de una tensión constante entre la masculinidad “tradicional” (lo que se espera que haga un hombre) y modelos o prácticas alternativas que al mismo tiempo que “generan fracturas” en el modelo patriarcal, vienen acompañadas de conflictos que condicionan la vivencia actual de muchos varones. El resultado es una masculinidad precaria, fragmentada y en constante transformación (Olavarría, 2003).

Esta “tendencia a la crisis del orden de género” (Connell, 2003) que habilita el surgimiento de masculinidades alternativas se explica por la existencia de tres procesos imbricados y potenciados entre sí: el primero tiene que ver con la *desintegración de Estado de bienestar*, lo que se traduce en una precarización constante de la vida y el cuestionamiento de la idea del varón como único proveedor del núcleo familiar y, por ende, dueño del espacio doméstico o privado.

En segundo lugar, el *ascenso de los movimientos feministas* a partir de la década de los setenta, los cuales han

logrado confrontar —y en muchas ocasiones modificar— mandatos e instituciones patriarcales de larga data. El tercer proceso, alude a *la revolución corporal y sexual* (lo que incluye la legalización del aborto y el acceso a métodos anticonceptivos), así como el ascenso de los movimientos propios de las disidencias y resistencias sexo-genéricas, que cuestionan constantemente el binarismo de género y ponen en jaque la hegemonía de la heteronormatividad y el heterosexismo.

Por lo general, los esfuerzos de promoción de masculinidades antipatriarcales se han desarrollado en tres niveles:

1. *La eliminación de la violencia contra las mujeres.* Como señala Viveros (1999), en América Latina un número importante de los esfuerzos por promover masculinidades no hegemónicas se encuentran estrechamente vinculados y han sido promovidos principalmente a partir de los postulados del movimiento feminista. Desde esta perspectiva, los esfuerzos pedagógicos y organizativos adquieren un enfoque preventivo orientado a la eliminación de todas las formas de violencia hacia la mujer y a la promoción de la educación integral en sexualidad (Aguayo y Nascimento, 2016).
2. *El cuestionamiento del proceso de ser y hacerse hombre.* Al mismo tiempo, gran parte de los esfuerzos tienen por objetivo la identificación de ciertos “marcadores de virilidad” (Campos, 2007); es decir, exigencias, mandatos y pruebas inherentes al modelo patriarcal que permiten probar ante otros hombres (y ante uno mismo) que se ejerce una masculinidad correcta y normalizada. En particular, se analizan los modos en los que

los hombres han construido e internalizado una identidad masculina en permanente oposición a aquellos valores, prácticas y atributos considerados femeninos. En ese sentido, la masculinidad se presenta como un “aprendizaje” que puede ser reorientado, cuestionado y complejizado mediante la reflexión individual y colectiva.

3. *La deconstrucción del modelo hegemónico de masculinidad.* Finalmente, mucha de la práctica pedagógica se orienta a visibilizar el patriarcado como un sistema de dominación cuyos efectos se despliegan de manera específica por medio de distintos mensajes, prácticas e instituciones.

Así pues, lo que se busca es comprender de qué manera los sistemas políticos, económicos, mediáticos y socioculturales actuales dan lugar a discursos específicos que generan prácticas patriarcales naturalizadas. En línea con los postulados del llamado “giro decolonial”, lo que se busca es problematizar los discursos legitimadores del ordenamiento de género, develando sus impactos negativos y las lógicas colonizadoras que en ellos subyacen, así como sus imbricaciones con otros sistemas de poder para producir sufrimiento y naturalizar la desigualdad (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

La promoción de masculinidades patriarcales se posiciona entonces como una praxis político-educativa de resistencia, que parte de análisis sociohistóricos para comprender experiencias reales y detectar oportunidades de cambio. Al respecto, Fabián (2015) establece que

Los discursos y las prácticas de los colectivos que trabajan con hombres y masculinidades revelan que el ser hombre, la masculinidad y el patriarcado no son categorías tautológicas. Por el contrario, a partir del ejercicio crítico del poder, el ser hombre y la masculinidad se

configuran progresivamente en una categoría política de resistencia que desafía al cerco patriarcal. (p. 2)

Sin dejar de reconocer los importantes avances en cuanto a la creación e incorporación de propuestas político-educativas dirigidas a varones que promueven una reflexión crítica de la masculinidad hegemónica, es importante mencionar que existen aún ciertas falencias en lo que respecta al diseño y la implementación de dichas experiencias. *Grosso modo*, podemos mencionar cuatro limitaciones principales:

1. *Modelo educativo vertical y adultocéntrico*. Cervantes (2020) argumenta que la promoción de masculinidades antipatriarcales en niños y adolescentes se enfrenta a dos dificultades metodológicas principales: (1) existe una ausencia importante del enfoque de género en las investigaciones sobre las niñeces, lo que impide visibilizar las masculinidades y (2) en los estudios de género y masculinidades, la infancia es un tema marginal.
2. Dichas dificultades se traducen en la puesta en marcha de iniciativas pedagógicas profundamente adultocéntricas y verticalistas. De acuerdo con Duarte (2012), el adultocentrismo es un sistema de dominación que pone en condición de superioridad a unas personas por encima de otras por el simple hecho de tener cierta edad o cumplir exitosamente con ciertos roles sociales asociados a una "generación" o etapa de vida adulta considerada "productiva" (trabajar, estar casado, entre otros).
3. Desde la perspectiva adultocéntrica, un joven es siempre un sujeto en formación, alguien que carece de conocimientos y habilidades y que, por tanto, debe involucrarse en procesos educativos

- que le permitan “aprender a ser adulto”. En este modelo, quien ejerce el poder es el docente o facilitador, considerado el único dueño de un conocimiento verdadero que debe ser transmitido de manera mecánica y vertical.
4. Freire (1987) define este modelo educativo como “bancario”, puesto que el educador (considerado “sabio”) se sitúa en una posición de poder en relación con el educando, y su tarea principal consiste en hacer comunicados y depósitos que los educandos (considerados “ignorantes”) reciben, memorizan y reproducen de manera pasiva.
 5. En los procesos educativos de promoción de masculinidades patriarcales este enfoque prevalece: los objetivos se dirigen casi exclusivamente a transmitir conocimientos y evaluar percepciones en torno al género y los derechos sexuales y reproductivos sin tomar en cuenta las experiencias individuales, las dudas y los aportes de los participantes. Al mismo tiempo, las metodologías, los materiales y los instrumentos pedagógicos utilizados resultan obsoletos y poco impactantes.
 6. Así, se impide a los participantes reflexionar activa y creativamente sobre sus propias prácticas y experiencias de masculinidad, y los esfuerzos no están dirigidos a la erradicación de actitudes y comportamientos patriarcales, sino al aprendizaje de conceptos y discursos comúnmente aceptados y políticamente correctos que refuerzan modelos simplistas y únicos de masculinidad.
 7. *El enfoque terapéutico*. De acuerdo con Connell (2003, en cuanto el movimiento feminista y por

la justicia de género centró su atención en temas como la masculinidad y el rol masculino, estos elementos se (re)interpretaron como cuestiones terapéuticas. A partir de esta idea, hemos presenciado una explosión de talleres, grupos y consejeros que se centran en curar “las heridas provocadas por las relaciones de género en los hombres heterosexuales” (p. 249).

8. Si bien es fundamental recuperar los elementos subjetivos y emocionales de la masculinidad, este enfoque reparador ha propiciado la individualización y despolitización de muchos de estos procesos, los cuales apuestan por un “reajuste de las relaciones de género” limitado a sus propios intereses, sin un cuestionamiento verdadero de las macroestructuras que sostienen el sistema patriarcal.
9. En muchos casos, el enfoque terapéutico sin trabajo político deriva en la puesta en marcha de prácticas narcisistas y superficiales que recurren a la victimización de los hombres para mantener (e inclusive reforzar) espacios de poder y protagonismo.
10. *Procesos ambiguos y poco rigurosos.* A pesar de que muchas de estas iniciativas suelen promoverse al interior de instituciones educativas, lo que posibilitaría un seguimiento puntual de los temas e intervenciones, existe una enorme dispersión en cuanto a los contenidos y objetivos de las actividades, las cuales son en su gran mayoría de carácter informativo. La promoción de la equidad de género se realiza mediante la implementación de talleres o actividades desconectadas, sin objetivos claros y con una ausencia

casi total de mecanismos de monitoreo y evaluación que permitan realizar adaptaciones y medir el impacto de las intervenciones a mediano y a largo plazo. A su vez, no existe una sistematización de los procesos que posibilite identificar y compartir aprendizajes y buenas prácticas con otros actores clave.

11. Al respecto, Tellería (2020) establece que muchas de las intervenciones carecen de una mirada interseccional y no se adaptan a los múltiples contextos, identidades y realidades de los sujetos. Al mismo tiempo, la progresiva “mercantilización” de estos procesos no viene acompañada de la capacitación exhaustiva del personal encargado de implementarlo. Así,

Existen universidades que, desde una lógica comercial, generan diplomados, cursos, especialidades en masculinidades, y por supuesto aparecen “especialistas” que piensan que porque hicieron un curso corto ya no son machistas, no reproducen el patriarcado y además son voces autorizadas —morales y legítimas— para hablar del tema. (pp. 450-451)

12. *Intervenciones despolitizadas.* Un número importante de las intervenciones y procesos pedagógicos de promoción de masculinidades saludables que se desarrollan en la actualidad, se encargan únicamente de promover cambios de actitudes o comportamientos en las esferas individual o familiar, sin proponer transformaciones en los ámbitos comunitario o social que deriven en la construcción de una nueva política de género. No existe, por tanto, una movilización concreta o una agenda común que permita a los varones establecerse como un “sujeto colectivo”, lanzar recomendaciones de política pública y transfor-

- mar las estructuras sociopolíticas, legales y culturales de las sociedades en las que interactúan.
13. En los esfuerzos pedagógicos y organizativos actuales por promover masculinidades alejadas del modelo patriarcal, prevalece una mirada orientada al cuestionamiento y a la “prevención” de la dominación masculina, dejando intocados elementos que aborden a la masculinidad como una *experiencia cotidiana* y como una *práctica política*. Tellería (2020) define este fenómeno como *machismo ilustrado*, es decir, hombres que no necesariamente están dispuestos a cambiar, pero que manejan todo un bagaje teórico y conceptual para reforzar y seguir reclamando espacios y posiciones de poder.
 14. Es esencial, por tanto, generar más políticas e intervenciones con hombres que tengan un enfoque transformador de género. Es decir, intervenciones que permitan entender cómo participan y aportan los hombres y, en las desigualdades en contextos diversos, ver cómo se transforman normas de género y comportamientos en las esferas individual y colectiva y cómo se diseñan programas y acciones que incorporen e interpeleen a la población masculina.
 15. Además de estas limitaciones, es importante mencionar que, ante el ascenso de nuevos gobiernos de ultraderecha —especialmente en América Latina—, muchas de estas prácticas comienzan a ser cuestionadas y confrontadas, a menudo de manera violenta, por diversos sectores políticos, sociales, económicos y religiosos con enorme poder. Existe pues un bloque de resistencia patriarcal que comienza a amenazar

seriamente el surgimiento de nuevas prácticas de promoción de masculinidades alternativas.

A continuación, se recuperan los aprendizajes de la Escuela de Masculinidades Antipatriarcales de los Altos de Chiapas, con el fin de identificar pistas éticas, políticas y metodológicas que contribuyan a la “reconciliación” teórica y práctica del análisis de las masculinidades y permitan avanzar en la construcción de un piso ético y pedagógico común que posibilite la puesta en marcha de prácticas pedagógicas transformadoras y susceptibles de adaptarse y replicarse en otros espacios.

La experiencia de la escuela de promoción de masculinidades antipatriarcales para jóvenes indígenas de los Altos de Chiapas

Entre marzo del 2020 y octubre del 2021, la organización civil Voces Mesoamericanas Acción con Pueblos Migrantes A. C.⁴, en colaboración con la Coalición Indígena de Migrantes de Chiapas (Cimich)⁵, diseñó, implementó y evaluó un proceso pedagógico denominado

- 4 Es una organización mexicana, constituida formalmente como asociación civil en abril del 2011. Como tal, su misión es promover la organización y articulación de sujetos indígenas migrantes para la defensa y el ejercicio de sus derechos y la construcción del buen vivir en las comunidades transnacionales de Mesoamérica y Norteamérica.
- 5 La Cimich se creó en el 2013 y es una organización de base que agrupa a miembros de las comunidades tzotziles y tzeltales de los Altos de Chiapas, cuyo objetivo es visibilizar la problemática de la migración, fomentar la autogestión y la defensoría de derechos humanos, así como buscar alternativas a la decisión de migrar. Trabaja con grupos indígenas y de mujeres en particular, en pro de la no discriminación por género o identidad.

Escuela de Promoción de Masculinidades Antipatriarcales, dirigido a niños, jóvenes y varones adultos indígenas originarios de los Altos de Chiapas.

El objetivo central de este proceso consistió en promover la reflexión crítica de las realidades de los participantes, generar propuestas de cambio para modificar prácticas machistas y patriarcales y promover vínculos igualitarios, formar promotores comunitarios en temas de equidad de género y masculinidad, y diseñar políticas públicas que aporten a la transformación estructural y el debilitamiento de prácticas y modelos patriarcales en los ámbitos individual, comunitaria y social.

El proyecto de la Escuela nace en respuesta a los elevados índices de violencia sexual y de género presentes en el estado de Chiapas. De acuerdo con el informe *La situación de las mujeres en Chiapas en el marco de la Declaración de Alerta de Violencia de Género*, desarrollado en el 2018 por una coalición de organizaciones comunitarias y de base,

En Chiapas prevalece un contexto de violencia estructural derivado de la situación de alta marginación y pobreza histórica; la ubicación geográfica de la entidad; los flujos migratorios; los efectos de la estrategia militar contrainsurgente (guerra de baja intensidad); el discurso y las políticas desarrollistas del Gobierno; la persistencia de relaciones laborales serviles y semiesclavistas, creando tal complejidad, que coloca en situación de alta vulnerabilidad a las mujeres, especialmente a las indígenas y mestizas pobres. (Campaña Popular contra la Violencia hacia las Mujeres y el Femicidio en Chiapas, 2018, p. 2)

Según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), el 77 % de la población de Chiapas vive en condiciones de pobreza, y más del 28 % vive en pobreza extrema. El 85 % de las mujeres

indígenas que viven en zonas rurales de los Altos de Chiapas es pobre y no cuenta con acceso a servicios básicos.

Chiapas es, además, la entidad con mayor mortalidad materna del país, teniendo como principal causa las hemorragias obstétricas. El estado ocupa el cuarto lugar nacional en embarazos adolescentes y el 44 % de las mujeres de 15 años o más declara haber experimentado al menos un acto de violencia a lo largo de su vida. Del 2011 a la fecha se han registrado más de 300 feminicidios, y al menos 50 de ellos corresponden a niñas y adolescentes entre 3 y 18 años.

Es justamente en respuesta a esta situación de violencia generalizada, que afecta especialmente a mujeres pero que también impacta de manera negativa a los varones (tan solo entre el 2018 el 2020 se registraron 547 suicidios, sobre todo en jóvenes de 15 a 19 años), que ambas organizaciones decidieron crear un modelo pedagógico para promover masculinidades libres de desigualdad y violencia. En palabras de Manuel Gómez⁶, coordinador de la Escuela:

La Escuela se pensó como un espacio seguro para compartir y convivir con otros hombres. En todo momento, buscó ser un espacio para la deconstrucción personal y política y de generación de nuevas ideas para ser, actuar y pensar como varones diferentes. En Chiapas no existen espacios así y no hay oportunidad de compartir sentires y emociones para cambiar nuestras prácticas machistas, mirar y reconocer el impacto de nuestras violencias y buscar mejorar nuestras familias y comunidades.

La Escuela nace además como aprendizaje de un proceso pedagógico itinerante iniciado por ambas organizaciones en el 2015, denominado Escuela de Mujeres Indígenas.

6 Entrevista realizada a Manuel Gómez, coordinador de la Escuela de Masculinidades Antipatriarcales de los Altos de Chiapas, 15 de junio de 2022.

nas Migrantes “*Sjameljol ko’tontik li antsotike*” (“abriendo el corazón y mente de nosotras las mujeres”), cuya primera generación de 45 mujeres se graduó en el 2018. A raíz de este proceso, surgió la idea de crear la Escuela de Masculinidades, que buscó en sus inicios involucrar a hombres en el trabajo de construir comunidades equitativas.

Para dar forma a la Escuela de Masculinidades Antipatriarcales, ambas organizaciones desarrollaron un primer módulo en marzo del 2020 con 19 jóvenes indígenas, denominado “experiencia piloto”, proceso que permitió ajustar y diseñar la metodología y los contenidos de la Escuela, y cinco módulos bimensuales de octubre del 2020 a octubre del 2021, en los que se abordaron diversos temas elegidos previamente por los participantes:

- Sesión 1 (marzo del 2020): Diagnóstico de género y experiencia piloto.
- Sesión 2 (octubre del 2020): *Ya’telinel Ko’tantik* (sanando nuestros corazones).
- Sesión 3 (mayo del 2021): Manejo de emociones.
- Sesión 4 (julio del 2021): Identidades y paternidades.
- Sesión 5 (septiembre del 2021): Conocerse para ser *Batsi’l Winik* (opresiones y privilegios).
- Sesión 6 (octubre del 2021): Evaluación y oportunidades de multiplicación.

En total, la experiencia contó con la participación de 25 varones indígenas tzotziles y tzeltales originarios de 5 comunidades de los Altos de Chiapas (Chenalhó, San Juan Cancuc, Tenejapa, Yajalon, Chilon), con edades que oscilan entre los 17 y los 36 años.

Todas las sesiones se llevaron a cabo en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, con una duración de dos días por sesión. Cada reunión estuvo compuesta por

talleres, espacios informales, momentos lúdicos y círculos de diálogo y reflexión, orientando el trabajo hacia el cambio de las relaciones de género y la toma de conciencia como sujetos de género de los participantes.

Pilares político-pedagógicos de la Escuela de Masculinidades Antipatriarcales

Para Fabián (2015) un dispositivo pedagógico de género se refiere a “cualquier procedimiento social a través del cual un sujeto individual o colectivo aprende, cuestiona, resiste y/o transforma los componentes (discursivos y normativos) desde su subjetividad o contexto sociocultural” (p. 116).

A continuación, se presentan cuatro de los principales dispositivos pedagógicos que solventaron las actividades de la Escuela, permitiendo amplificar y comprender el proyecto de promoción de masculinidades antipatriarcales como un horizonte político de transformación social: *la educación popular, el abordaje interseccional y decolonial, el aprendizaje situado y la pedagogía de la ternura.*

1. *Educación popular.* De acuerdo con Rebellato (2009), la educación popular se concibe como un movimiento político-cultural en el que puede encontrarse un conjunto heterogéneo de prácticas pedagógicas que tienen en común una vocación transformadora, un fin liberador organizado con base en la coherencia entre fines y medios, y una opción por los sectores populares.
2. Cano (2012), por su parte, asevera que en los procesos de educación popular es posible identificar una *dimensión política*, dada por la crítica a la neutralidad de los procesos educativos y la

- asunción de un fin transformador; una *dimensión pedagógica*, puesto que los participantes se embarcan en un proceso para “releer el mundo” y construir nuevos conocimientos a partir del diálogo de saberes y la recuperación de prácticas y experiencias, y una *dimensión ético-metodológica*, en la que se busca la coherencia entre fines y medios, la promoción de la autonomía y la recuperación de los vínculos sociales.
3. La educación popular no es solo un medio para facilitar el aprendizaje, sino que es parte fundamental de un proceso político desenajenante y generador de nuevas subjetividades. Para el diseño de la Escuela, partir de la educación popular implicó recuperar dimensiones a menudo “borradas” por el modelo patriarcal (como el cuerpo y la emocionalidad), apostar por la construcción de espacios de intimidad entre varones, e introducir un elemento lúdico y artístico transversal a las actividades y reflexiones.
 4. Todos los talleres y espacios de la Escuela partieron de los principios de la educación popular y se basaron en la recuperación de las experiencias sentidas de los participantes y sus “modos de aprender, reproducir y confrontar la masculinidad patriarcal”. En las sesiones se trabajó con dinámicas lúdicas, obras artísticas y diálogos de saberes, con el objetivo de crear nuevos conceptos e identificar momentos de tensión, crisis y posibilidades de transformación de la masculinidad hegemónica.
 5. Uno de los principales objetivos de la Escuela desde su diseño, consistió en capacitar a los participantes para que replicaran el proceso al inte-

- rrior de sus comunidades, lo que permitió adaptar los aprendizajes a las realidades locales y lograr la autoidentificación de los participantes como agentes de cambio y sujetos de conocimiento.
6. *Abordaje interseccional y decolonial*. La perspectiva interseccional hace referencia a un enfoque teórico-metodológico y político que analiza el modo en que distintas categorías de discriminación, como el género, la raza/etnicidad, la clase y la orientación sexual, construidas social y culturalmente, interactúan en diferentes y a menudo simultáneos niveles, creando una matriz de opresión que da cuenta de la intersección de los distintos sistemas de desigualdad social (Viveros, 2016).
 7. El abordaje metodológico de la Escuela de Masculinidades hizo especial énfasis en develar los “procesos y relaciones” que dan lugar a tipos de masculinidades específicas —en este caso, atravesadas especialmente por el elemento étnico—, y entrecruzadas con otros sistemas de dominación, como el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado.
 8. A partir de ejercicios de recuperación y recreación de la memoria, muchas de las prácticas y actividades propuestas se dedicaron a identificar de qué manera, desde los sistemas tradicionales de poder, se ha alentado la construcción y el ejercicio de *masculinidades indígenas* afines al modelo de explotación y producción capitalista (Menjívar, 2017). Para ello, se contempló y analizó la relación de la masculinidad con los derechos colectivos originarios, el medio ambiente, la migración y el modelo productivo.

9. El abordaje interseccional, por su parte, permitió a la Escuela asumirse en todo momento como una tarea política de decolonización. Para Walsh (2013) las pedagogías decoloniales son aquellas que, a partir de la recuperación y (re)construcción de la memoria colectiva, animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y modos de vivir distintos. En palabras de Alexander (2005): “pedagogías entendidas de manera múltiple [...] que hacen abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar e invertir prácticas y conceptos heredados [...] como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser” (p. 7).
10. Las pedagogías decoloniales son siempre pedagogías de resistencia, de reexistencia y de rehumanización, que actúan mediante la recuperación de conceptos y cosmovisiones locales, la facilitación de las discusiones en el idioma originario, el análisis crítico de las prácticas tradicionales y derechos colectivos (desde enfoques no “evangelizadores” o “civilizadores”), la recuperación de la memoria y la ancestralidad y la apuesta por promover cambios políticos de largo alcance.
11. Durante el proceso de la Escuela, los participantes lograron identificar que el ideal de *bats'il vinik* (hombre verdadero) propio de las comunidades indígenas de Chiapas, se ha asociado tradicionalmente a la idea de trabajo y “aguante corporal”, y es en realidad una herencia colonial que ha dado lugar a una masculinidad racializada y sostenida en nociones de desgaste y la productividad afín al modelo de producción capitalista.

12. Al mismo tiempo, se promovieron también diálogos intergeneracionales y se reconoció el protagonismo y el liderazgo de las niñas y juveniles. Analizar el modelo colonial presente en la construcción de masculinidades indígenas, permitió entonces visibilizar la existencia de otros modelos de dominación que se retroalimentan mutuamente, como el adultocentrismo y el patriarcado.
13. *Aprendizaje situado*. De acuerdo con Sagastegui (2004), "el aprendizaje situado, al concebir la actividad en contexto como el factor clave de todo aprendizaje, ubica a la educación como parte integrante e indisoluble de las diversas prácticas de la vida cotidiana" (p. 30). El enfoque de aprendizaje situado implica entonces promover no solo el anclaje subjetivo y experiencial de los conceptos y las prácticas, sino que, además, busca en todo momento estimular la reflexión crítica de los sujetos para anticipar, formular e incidir en problemas de entornos sociales cada vez más desiguales e inciertos.
14. Con el aprendizaje situado, por tanto, se apunta a recuperar lo que Marcela Lagarde (1998) define como *aculturación feminista*, proceso que parte de las vivencias individuales para la construcción de un orden simbólico, e implica fenómenos complejos como la resignificación subjetiva personal —intelectual y afectiva— y su implantación en la experiencia vivida, la elaboración teórico-política de la experiencia, la generación de conocimientos, la construcción de representaciones simbólicas, códigos y lenguajes propios, así como los mecanismos pedagógicos, de difusión

y comunicación para transmitir descubrimientos y elaboraciones.

15. En lo que respecta a la implementación de la Escuela de Masculinidades Antipatriarcales de los Altos de Chiapas, esta sustenta su quehacer pedagógico en la teoría del ciclo de aprendizaje experiencial desarrollada por David Kolb (1984). Según este autor, existen cuatro fases principales en los procesos de aprendizaje: (1) la recuperación de la experiencia concreta; (2) la observación reflexiva y el análisis de las experiencias para generar comprensiones profundas y multidimensionales; (3) la conceptualización abstracta para construir conceptos y teorías atadas indisolublemente a la experiencia real de los sujetos, y (4) la experimentación activa para incidir y transformar dichas realidades, dando lugar a nuevas experiencias susceptibles de ser analizadas.
16. Una de las principales ventajas de esta teoría, es que permite a los participantes darse cuenta de su capacidad para aprender de su propia experiencia. Al mismo tiempo, cada participante es reconocido como parte fundamental y activa de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
17. En la experiencia piloto, los participantes eligieron los temas más importantes por tratar, lo que permitió “fijar” el proceso a un contexto específico. Los temas elegidos fueron: paternidades, identidad, derechos y memoria indígena, salud sexual y reproductiva, prevención de la violencia, patriarcado y otros sistemas de dominación, mecanismos de sanación individual y colectiva y promoción del cambio social.

18. El hecho de contar con facilitadores indígenas y de llevar a cabo las discusiones en la lengua materna, permitió fijar aún más las actividades y las reflexiones, así como identificar colectivamente posibilidades de transformación arraigadas y afines con las realidades y el contexto sociocultural de los participantes.

19. *Pedagogía de la ternura*. Para Cussiánovich (2005), el modelo conocido como *pedagogía de la ternura*, implica entender a la ternura como una “virtud política” que permite reincorporar—y honrar— las dimensiones efectivas y emocionales como elementos fundamentales y estructurantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje:

la pedagogía de la ternura es un permanente aprendizaje al respeto del otro, a la no instrumentalización del otro. En ella la centralidad es la del sujeto como tal, como actor, como aquel que lucha para que nadie suplante su condición de ser autónomo y relacional. (p. 11)

20. Esta pedagogía parte además del reconocimiento de las niñeces y juventudes como coprotagonistas y cocreadoras dentro del proceso educativo. Apuesta por la promoción de diálogos intergeneracionales basados en el respeto y el cuidado para resignificar y refundar las relaciones humanas y promover procesos pedagógicos horizontales, justos, pacíficos, emotivos y amorosos. Así, más que referirnos a la ternura como “trato dulce”, la entendemos como una experiencia vivencial, es decir, “aquello que emerge de un encuentro entre afectos, singularidades que desean, sujetos vinculados mediante un lazo afectivo” (Morales y Retali, 2020, p. 189).

21. La ternura es la *pedagogía del encuentro*, de la afectividad y de la refundación de los procesos colectivos partiendo del reconocimiento de nuestra propia humanidad. Para el diseño de la Escuela de Masculinidades, se apostó por la construcción de espacios íntimos y seguros para el cuidado de uno mismo y de los demás. Se establecieron también círculos de contención emocional coordinados por personal capacitado y se promovieron actividades de disfrute y distensión. De acuerdo con Aldo Ledón⁷, coordinador de Voces Mesoamericanas:

Para nosotros era esencial construir un grupo unido y amoroso. No queríamos pasar el tiempo solamente hablando de la masculinidad hegemónica, queríamos abrir espacios dentro de los mismos talleres para practicar y vivir activamente otras formas de ser hombre y de vincularnos con otros hombres: cocinando, pintando, creando y cuidándonos entre todos.

El desarrollo de las sesiones

A pesar de que se abordaron distintas temáticas durante el desarrollo de la Escuela, todas las sesiones estuvieron compuestas por cuatro momentos principales:

1. Una sesión de *apertura y construcción de un espacio seguro*, comúnmente denominada como “bien-llegada”, organizada a partir de dinámicas lúdicas que permitieron construir un espacio de confianza, diversión y cuidado entre los participantes. Este primer momento fue creado siempre en línea con los planteamientos de la

7 Entrevista a Aldo Ledón, coordinador de la organización Voces Mesoamericanas Acción con Pueblos Migrantes, A. C., 13 de mayo del 2022.

ludopedagogía, un enfoque metodológico en el que el juego es una apuesta política que permite ensayar otras posibilidades, romper el mapa de la realidad, imaginar otros mundos posibles, desafiar lógicas hegemónicas de construcción del conocimiento, reconocer la multidimensionalidad de los sujetos y reconciliar racionalidades y afectos (Zunino, 2015).

2. Un espacio de reflexión y (re)conocimiento: adicionalmente, las sesiones contaron con un espacio dirigido a la recuperación de la memoria individual y colectiva de los participantes, con el objetivo de develar traumas intergeneracionales e identificar posibles estrategias de sanación.
3. El principal propósito de este momento consistió en producir lo que Parrini (2020) denomina “rupturas biográficas”, es decir, la recuperación de historias personales para identificar y comprender los impactos de la violencia —ejercida y recibida— en las vidas de los participantes y, al mismo tiempo, estimular reflexiones que permitieran crear una distancia con respecto a las construcciones culturales en las que habían sido educados y en las que vivían.
4. La reflexión, al transformar la masculinidad en un objeto de comprensión e interpretación, permite romper o debilitar procesos de naturalización y/o legitimación de la violencia. Permite interponer una pregunta para romper secuencias violentas y explorar posibles respuestas y mecanismos de afrontamiento. La reflexión funciona entonces como una ruptura de los ciclos repetitivos y naturalizados de la violencia.
5. De acuerdo con Parrini (2020):

Reflexionar es una forma de integrar y desintegrar. De romper las secuencias violentas e inaugurar otras distintas. Eso implica transformar a las personas, no solo los actos [...]. Una ruptura biográfica implica una modificación reflexiva de los afectos, que conduce a una reconfiguración personal de la persona (como nodo de relaciones sociales y como producto de ellas). Esto implica que la ruptura interpone una distancia que permite, por una parte, reflexionar, pero por otra permite afectarse de otro modo, pasar de un estado a otro, moverse. (p. 297)

6. Como ejemplo de lo anterior, a partir de la pregunta: *¿cómo aprendimos a ser hombres?* (abordada y reelaborada desde múltiples perspectivas a lo largo del proceso), fue posible reflexionar acerca de las violencias que los varones reciben y las violencias que reproducen cotidianamente, así como sus impactos en los aspectos físico, social y emocional.
7. Un momento de *(re)lacionamiento*: toda vez que se logró motivar la reflexión individual y se establecieron preguntas clave para estimular rupturas biográficas, el segundo momento de la Escuela se orientó al establecimiento de conexiones que permitían vincular la experiencia individual de los participantes con entornos sociales, económicos, históricos y políticos de largo alcance. De esta manera, fue posible trascender el enfoque terapéutico, visibilizando aquellas estructuras de poder que legitiman y alientan el orden patriarcal. Al respecto, Guasch (2006) establece que “la masculinidad es una forma que adopta el género, y el género es una estructura social, orden simbólico y práctica social. Es una variable universal de estratificación social que regula roles y el acceso y la distribución de los recursos” (p. 15).

8. En esta segunda instancia, se hizo énfasis en la dimensión relacional e histórica del género y las masculinidades, develando los procesos por los cuales un modelo de masculinidad patriarcal es institucionalizado y desplegado a partir de un conjunto de prácticas, procesos y discursos que atraviesan nuestras subjetividades. De esta manera, el trabajo personal se expande y se traduce en una tensión epistemológica que se cruza no solo con la cuestión de la identidad masculina, sino que permite conectar otro tipo de críticas y reflexiones sociales.
9. De la deconstrucción y el análisis personal, se pasó a la deconstrucción y el análisis crítico de las estructuras sociales que ofrecen “premios” e incentivos a aquellos hombres que se ajustan a la masculinidad hegemónica, y que castiga, excluye y violenta a los varones que desafían la norma.
10. El análisis crítico y colectivo de canciones, noticias, discursos políticos y textos religiosos, permitió a los participantes de la Escuela revelar lo “no dicho”, identificando jerarquías de género inherentes al interior de nuestras sociedades. Como resultado, fue posible trascender la idea de “individualización de la culpa” (Delgado, 2019), entendiendo la deconstrucción ya no como una apuesta despolitizada para “ser mejor persona” sino como un proceso complejo de cuestionamiento, crítica y desencarnamiento de los valores patriarcales aprendidos durante el proceso de socialización, y utilizados de manera ventajosa por los varones dentro de sus múltiples instancias de relacionamiento.

11. Por último, un momento de *(re)elaboración o práctica transformadora*. Para Jiménez *et al.* (2022), las reflexiones y narraciones individuales, analizadas posteriormente desde lógicas relacionales, dan lugar a “repertorios estético-afectivos” que los participantes pueden utilizar para identificar espacios de transformación en las esferas individual y colectiva.
12. Para dichos autores, el repertorio estético-afectivo se define como un conjunto de convenciones relacionadas con las emociones, los afectos, el arte y la acción política que son utilizados por hombres que participan en colectivos antipatriarcales para establecer líneas argumentativas que definen lo que se consideraría como contrahegemónico o antipatriarcal (p. 18).
13. Gracias a la utilización de estos repertorios estético-afectivos, los participantes de la escuela fueron capaces de traducir los aprendizajes para conformar discursos y prácticas de resistencia al patriarcado.
14. Retomando los planteamientos de Fabián (2015), en esta práctica transformadora convergieron al menos dos dimensiones: el plano relacional de género, lo que implicó un proceso de sanación y promoción de vínculos no-violentos (con mujeres, disidencias sexo-genéricas, otros varones, la naturaleza y ellos mismos) y en el plano estructural, en las relaciones sociales, económicas y políticas de un contexto histórico y cultural situado.
15. El proceso de resignificación de los cuidados llevado a cabo al interior de la escuela es un ejemplo claro del trabajo en ambas dimensiones.

Mediante un proceso de reflexión, se abordó la experiencia personal de los participantes como sujetos receptores y promotores del cuidado. Posteriormente, se abordaron los cuidados como una práctica política que debe ser incentivada, promovida y protegida por instancias e instituciones sociales pero que, sin embargo, ha sido históricamente desvalorizada al asociarse al universo “femenino”.

16. Este proceso permitió desafiar dicotomías patriarcales como “masculino-femenino”, “racionalidad-emoción” y, a partir de las preguntas: *¿cómo podemos cuidar mejor en las esferas personal y colectiva?*, y *¿qué actores sociales deberían cuidarnos y cómo deberían hacerlo?*, se identificaron oportunidades de transformación de la masculinidad hegemónica y se reposicionó al cuidado desde una dimensión política, relacional, complementaria e interdependiente, originando así “rupturas epistémicas” (Segato, 2016), es decir, la creación de categorías que no solo expliquen el mundo, sino que permitan también la rearticulación de las dualidades de formas estratégicas y como resistencia al modelo y al orden discursivo hegemónico.

En síntesis, la suma de estos cuatro momentos permitió a la Escuela introducir un abordaje integral en la promoción de masculinidades antipatriarcales. Partiendo del reconocimiento de experiencias individuales y culturalmente localizadas, que posteriormente fueron vistas a la luz de sistemas de dominación más amplios para identificar estrategias de resistencia, se produjeron transformaciones profundas en los aspectos individual, familiar

y colectivo, respetando en todo momento la autonomía, la agencia y la dignidad de los participantes.

A continuación, se expondrán algunos de los principales impactos y resultados de la Escuela, tomando como punto de referencia las reflexiones y los aportes de sus participantes.

Principales aprendizajes e impactos

El último espacio promovido por la Escuela e implementado en octubre del 2021, tuvo como objetivo realizar una evaluación participativa del proceso con los participantes. En dicho espacio, se recuperaron testimonios y reflexiones que permitieron conocer los principales impactos y aprendizajes.

A su vez, de enero a junio del 2022, las organizaciones convocantes desarrollaron un ejercicio de sistematización del proceso, y se realizaron siete entrevistas semiestructuradas, cinco a participantes del proceso y tres a facilitadores y coordinadores de la Escuela.

Cabe resaltar que, durante la primera sesión llevada a cabo en el 2021, se realizó un diagnóstico inicial que ayudó a identificar temáticas de interés y contribuyó a comprender el contexto sociocultural de los participantes, así como las principales problemáticas que enfrentaban en las esferas individual y comunitaria. Algunos de los principales problemas identificados fueron: falta de acceso a servicios básicos, violencia intrafamiliar, racismo y adicciones entre hombres jóvenes, además de la casi nula participación de las mujeres en espacios de toma de decisión política.

Adicionalmente, fue interesante notar que, si bien existía una cierta claridad en cuanto a conceptos básicos como *género* y *patriarcado* (varios de los participantes ya

contaban con experiencia previa en espacios de formación política), la mayoría declaró inicialmente sentirse enojados y reaccionar comúnmente de forma violenta ante situaciones de frustración. Más de un 90 % declaró no contar con las herramientas necesarias para expresar o gestionar de manera sana emociones como el miedo o el enojo.

Al finalizar el proceso, el 100 % de los participantes declaró contar con mayores herramientas de gestión emocional y haber comenzado un proceso de transformación de actitudes y comportamientos asociados a la masculinidad hegemónica, entre los que destacan la necesidad de controlar o mandar en el espacio doméstico, la búsqueda de aprobación de los pares y el ejercicio de la violencia. De esta manera, se reconoce una progresiva renuncia de la virilidad, entendida como un atributo que debe probarse continuamente, como “una búsqueda de toda la vida para demostrar su logro” (Kimmel, 1997).

Entre los principales cambios y aprendizajes expresados por los participantes al finalizar este proceso podemos nombrar:

Cambios personales

Uno de los elementos más interesantes nombrados por los participantes fue el hecho de experimentar un sentimiento de liberación progresiva del cuerpo, lo cual permitió cuestionar normas de género rígidas y construir vínculos sostenidos desde la afectividad.

Son las sociedades las que imponen las reglas; nos han enseñado que los hombres no dan afecto y las mujeres sí, que los hombres no podemos liberar el cuerpo y las mujeres sí. Es como un código que no queremos romper, porque pareciera que está mal, pero que nos

prohíbe abrazarnos entre nosotros, nos prohíbe bailar.
(Diego, 33 años)

Esta apertura corporal se vio acompañada de una apertura emocional y un mayor reconocimiento y gestión de las emociones:

En lo personal, yo me he aguantado las ganas de llorar porque así me enseñaron; entonces yo me pregunto ¿por qué no puedo llorar? Eso de cargar cosas duele, es un peso. Y si uno no puede llorar entonces duele más. Yo solito reprimo mi cuerpo, no lo libero porque no me doy permiso de llorar. (Luis, 25 años)

Sadler (2007) plantea que la masculinidad hegemónica impone ciertas normas que hacen que para los varones no sea común expresar sentimientos, reduciendo al máximo la escala de expresividad entre los hombres, incluyendo la expresividad corporal. La ternura, el amor, la empatía, la tristeza, el miedo y el amor son emociones asociadas a la feminidad y, por tanto, son continuamente reprimidas por los varones. La rabia y la ira son, por el contrario, emociones consideradas compatibles con la masculinidad patriarcal, por lo que se expresan con normalidad, a menudo disfrazando emociones más complejas. Para De Keijzer (2003) es precisamente este modelo binario y sesgado de expresión emocional el que opera como trasfondo en muchos los actos violentos cometidos por varones.

La masculinidad hegemónica, desde esta perspectiva, es entendida como un “peso” con graves afectaciones en la salud física y emocional de los varones. Para contrarrestar lo anterior, dentro de la Escuela se promovieron expresiones de afecto no convencionales para desacatar la restricción normativa de control emocional. Ello, además de generar mayor confianza e intimidad, permitió a los participantes reflexionar sobre la importancia de

complejizar el elemento emocional como una vía para enriquecer la experiencia humana, ampliar y profundizar el cuidado individual y colectivo, y prevenir el ejercicio de la violencia.

Ahora me estoy dando cuenta [de] que todo el tiempo estoy enojado. Y que estoy actuando igual que mi papá. Como no sé cómo decir que tengo miedo o estoy cansado me frustró, y es cuando exploto y trato mal a mi familia, hasta le he llegado a pegar a mis hermanitos. Ahora sé que no está mal sentirse triste o pedir ayuda. (Edgar, 23 años)

Nos encontramos entonces con un proceso liberador que, a partir de la promoción de rupturas biográficas, emocionales y corporales, permite cuestionar roles de género establecidos, aumentar sus canales de expresividad, identificar actitudes y comportamientos machistas y vislumbrar prácticas alternativas a la masculinidad patriarcal.

Cambios en el aspecto relacional

Gran parte de los participantes declaró que al finalizar el proceso de la Escuela adquirieron un mayor grado de conciencia en lo que respecta a la identificación de los impactos de sus acciones en sus vínculos afectivos más inmediatos.

Uno de los espacios en los que se registró una mayor apertura a cuestionar el binarismo rígido que sustenta el modelo de la masculinidad hegemónica, fue en el ejercicio de la paternidad. Lo anterior es resultado de la identificación de una carencia o “vacío” propio del ejercicio de la paternidad en un modelo patriarcal (Vidaña, 2015).

Cuando yo era niño mi padre nunca me dio afecto, era como si yo estuviera no más para servirle, pero nunca recibí cariño de su parte y eso me dolió mucho, siento

que me marcó. Era como que antes las hijas estaban para servir y los hombres para trabajar. Yo no quiero eso para mis hijos. Ahora tengo una niña pequeña y todo el tiempo trato de decirle que la quiero, de abrazarla. Y quiero que de grande ella sea lo que quiera ser, que escoja con quién se quiere casar, que se sienta libre. (Diego, 33 años)

Para Bonino (2003) estas “nuevas paternidades”, si bien cuestionan modelos tradicionales como los del padre patrón o proveedor, y se centran más en el cuidado, el amor o en la promoción de la autonomía, están aún lejos de ser igualitarias. Aunque existe una mayor participación, todavía se reconoce que es responsabilidad primaria de las mujeres ocuparse de la crianza: “Yo ya estoy más al pendiente de mi hija, y ayudo a mi mujer cuando puedo. Ella se encarga de muchas cosas, pero yo trato de estar ahí y echarle la mano si se ocupa” (Manuel, 35 años).

Al mismo tiempo, los participantes reconocieron una mayor apertura para el establecimiento de arreglos domésticos desde un enfoque de corresponsabilidad, entendida como un actuar de manera coordinada como familia, tomando en cuenta dimensiones como el trabajo doméstico, el cuidado de menores y ancianos y el trabajo emocional (Gómez y Jiménez, 2015). Esta apertura es vista como una oportunidad para sanar vínculos y, al mismo tiempo, para aligerar las cargas y tensiones propias de la masculinidad patriarcal.

Yo sí sentí que me quité un peso de encima, porque sentía que todo tenía que resolverlo yo solito. Ahora trato de hablar mucho con mi esposa y entre los dos vemos qué hacemos. Me gusta que se sienta escuchada, pero yo también la verdad me siento menos presionado en la casa. Siento que puedo descansar. (Diego, 33 años)

Adicionalmente, durante el proceso de la Escuela se promovieron diálogos intergeneracionales sumamente

enriquecedores lo que, además de multiplicar las vivencias, lenguajes y expresiones de la masculinidad, habilitó un primer cuestionamiento al adultocentrismo, reposicionado como una dimensión estrechamente vinculada y funcional al modelo de masculinidad patriarcal (De la Jara, 2018).

Lo que me gustó mucho de esta escuelita es escuchar a los niños, y que participaran tanto. Ya hubiera querido yo empezar así de chiquito a aprender de estas cosas. Aprendí mucho de todo lo que nos decían. Como que siento que pude ver el mundo con otros ojos [...] cuando eres un hombre adulto te dicen que a los niños hay que mandarlos, que hay que enseñarles todo, pero también podemos aprender. (José Luis, 36 años)

Así, un primer ejercicio de liberación individual se traduce en una mayor apertura hacia los vínculos afectivos y generacionales, ahora (re)significados desde el cuidado, la corresponsabilidad y la construcción de espacios de autonomía, incluso desafiando normas tradicionales.

Cuando yo comencé este proceso estaba recién casado. Allá en mi comunidad es como que la mujer siempre se tiene que ir con la familia del marido para parir y quedarse ahí ayudando. Pero mi esposa me dijo que se sentía mal y que quería estar en su casa y entonces fui yo el que se cambió. Y aunque mucha gente, y hasta mi familia lo vio mal y me regañaron, yo les decía que ella era mi esposa y que tocaba siempre negociar con ella. (Diego, 33 años)

Existe, entonces, un paulatino distanciamiento con normas fuertemente arraigadas en el modelo patriarcal, especialmente la noción del varón como "quien manda". Se inaugura así un espacio de negociación al interior de los vínculos que es también entendido como una práctica liberadora y de sanación en los ámbitos individual y familiar.

Cambios en el aspecto sociocultural

Para Bourdieu (2000), la dominación masculina puede ser entendida como una violencia simbólica que, además de partir de una construcción histórica y social de los cuerpos, funciona como un conjunto de hábitos, percepciones y esquemas de relación que producen y reproducen asimetrías entre hombres y mujeres. Esta dominación se reproduce, legitima y naturaliza en todas las instituciones sociales, incluido el Estado, la educación y los sistemas religiosos.

En el desarrollo de la Escuela, los participantes comenzaron a identificar expresiones del sistema patriarcal que trascendían la esfera individual o doméstica, reflexionando sobre los impactos de este modelo al interior de sus comunidades y sus entornos sociales: “Por ejemplo, los medios de comunicación siempre muestran como que las mujeres son propiedad del hombre. Te dicen que la mujer es un objeto sexual y que está para servirnos, eso es lo que te venden” (Abraham, 33 años).

Como consecuencia de lo anterior, los participantes comenzaron un proceso continuo de reflexión colectiva, orientado a la rehistorización y la relocalización de las relaciones de dominación y subordinación, lo que les permitió visibilizar violencias e identificar estructuras sociales que sostienen el patriarcado.

Estos análisis se vieron acompañados por reflexiones profundas en torno a la identidad maya. En particular, se propició el análisis crítico del concepto de *Bat’sil Vinik* u “hombre verdadero”, mostrando todas sus características y vinculándolo a sistemas de opresión y servidumbre heredados del modelo colonial.

El *Bat’sil Vinik* es todo lo que se espera que hagamos; viene acompañado de obligaciones como el ser *Vatel*

Vinik, o sea ser un hombre fuerte y trabajador. Que aguante, pues. Pero hay que darnos cuenta de que así es como se nos ha querido ver siempre a los hombres indígenas. Como que solamente servimos para trabajar y cargar. Y somos más que eso, aunque nos quieran encerrar ahí. (José Antonio, 24 años)

Uno de los elementos más importantes dentro de las culturas tzotziles y tzeltales de Chiapas es el “yo’ón” (corazón). Más que ser un órgano físico, el yo’ón es una fuerza vital que da sentido y rumbo a la existencia. Es una voz, una expresión profunda que debe escucharse y ponerse siempre al servicio de la comunidad y de la naturaleza. Cuando no es escuchado, este se enferma y genera desequilibrios en los ámbitos físico, espiritual y comunitario. Es por ello que, en los pueblos tzotziles y tzeltales, uno de los saludos más comunes es “¿K’uxi elan avo’onton?” (¿Cómo está tú corazón?).

En palabras de López Intzín (2013), uno de los facilitadores indígenas del proceso:

Toca entonces, como decimos en maya tzeltal, *xcha’ sujtesel ko’tanik yu’un ya yich’ yip sch’ulel ko’tantik* — hacer volver nuestro corazón para que se fortalezca su espíritu y re-in-surgir desde adentro con “rabia”—. A medida que se cultive, se despierte o hagamos llegar el *ch’ulel*, se emancipen los sujetos (nosotras-nosotros) desde la colectividad, escuchen y respeten otras voces entonces despertaremos y re-in-surgiremos como mujeres verdaderas y hombres verdaderos. (p. 76)

Conforme fueron transcurriendo las sesiones, y con el acompañamiento de facilitadores mayas que coordinaron las actividades en dicha lengua, los participantes fueron asumiendo una necesidad por revisar el concepto de *Bat’sil vinik*, considerándolo un discurso impuesto que históricamente ha enfermado el corazón de las comunidades, promoviendo la competencia entre los hombres

y la inequidad en el vínculo con niños y mujeres. Así, la transformación y decolonización de dicho concepto fue asumido por los participantes como una práctica política de recuperación y fortalecimiento cultural, de recuperación de la esencia maya. En palabras de Manuel Gómez, coordinador de la Escuela:

Antes del proceso de la escuela, los compañeros pensaban que el Bats'íl vinic debería ser hombres que no podían llorar, que debían ser fuertes, mujeriegos, proveedores de la familia, violentos y quienes toman y controlan las decisiones. Decían que un hombre verdadero debe tener Cheb oxeb *yinam* (dos o tres mujeres), *manchuk xpasot ta mantal yu'un yinam* (que mande), *K'ak'al winik* (hombre fuerte) e *Ich'bil ta muk* (respetado). Después del proceso de masculinidades redefinieron al Bats'íl vinic como un hombre que tiene derecho a llorar, a expresar sus sentimientos, es amoroso, comprensivo, que debe respetar, escuchar y dialogar, valora a las personas y que rescata los valores y principios de la cultura tseltal para tener un *lekil kuxlejal*, la buena vida.

Finalmente, los trabajos de la Escuela permitieron avanzar en la identificación de “cadenas de opresión” concatenadas, es decir, sistemas de dominación actuando alternadamente que afectan de maneras diferenciadas y que son recibidos o reproducidos en la cotidianidad. La masculinidad racializada permite ver, entonces, que hay opresiones compartidas (como la vigencia de un modelo colonial que subordina a los grupos indígenas) y, a la vez, modelos de opresión repetidos y reproducidos al interior de las mismas comunidades (como la subordinación de mujeres y niños hacia los varones).

Identificar dicha situación permitió a los participantes establecer paralelismos entre distintos procesos de resistencia, trascendiendo y politizando el trabajo personal:

Si queremos que se respete y valore a las comunidades indígenas, también es importante que revisemos cómo nos comportamos internamente. Por qué nos quejamos de que se nos maltrate, pero nosotros maltratamos todo el tiempo a las mujeres. Decimos que no tenemos voz que no se nos escucha, pero nosotros no escuchamos a las mujeres. Hay que seguir luchando por nuestros derechos sí, pero también respetar los derechos de todas las personas de la comunidad. (Reybel, 26 años)

Para alcanzar el *Lekil Kuxlejäl* (la buena vida) desde una lógica no colonialista y afín a los valores culturales y comunitarios, los participantes identificaron que es esencial fortalecer el *Ich'el ta muk'*, es decir, el reconocimiento de la grandeza de cada ser humano, la promoción de la dignidad y la justicia para todos y todas. De esta manera, es posible resistir a modelos de dominación que generan sufrimiento y desigualdad.

Recuperando los planteamientos de Fabián (2015), las resistencias a la masculinidad hegemónica tienen un carácter personal que, al ser politizado y puesto en relación con otros sistemas de opresión, posibilita la puesta en marcha de microrresistencias interseccionales que pueden escalar hacia otros espacios de incidencia política.

Cambios en el aspecto político. Como se ha mencionado, uno de los objetivos primordiales de la Escuela es trascender la esfera individual para apostar por transformaciones políticas profundas. En este sentido, uno de sus logros más importantes consistió en la formación de jóvenes indígenas promotores de masculinidades antipatriarcales en el ámbito comunitario. A la fecha, los participantes han realizado tres réplicas con varones de sus propias comunidades (Tenejapa, Chenalhó y San Juan Cancuc), adaptando las actividades a sus contextos de referencia. En San Juan Cancuc, por ejemplo, se ha iniciado un proceso pedagógico con aproximadamente diez niños, para

seguir reflexionando en torno a las masculinidades y la lucha por la justicia de género.

A su vez, es importante mencionar que varios de los jóvenes participantes han comenzado a ocupar puestos políticos y de toma de decisión—en el espacio tradicional y desde otros más institucionalizados— al interior de sus comunidades. Durante la evaluación, algunos declararon su intención de aprovechar estas nuevas responsabilidades para promover cambios tendientes a alcanzar la equidad de género:

A mí el próximo año me toca ocupar un cargo en mi comunidad, y aunque está difícil, sí quiero proponer cosas nuevas, porque, por ejemplo, las mujeres casi nunca van a las asambleas, porque no se les deja hablar o no se toma en cuenta su opinión. Y yo quiero que esto cambie, que todos tengamos voz y voto. (Abraham, 33 años)

A pesar de estas reflexiones, los participantes reconocen que aún existen múltiples barreras y riesgos para promover reflexiones en el campo comunitario:

Hay que tener mucho cuidado en cómo hablar de esto dentro de la comunidad. Todavía hay ideas bastante arraigadas y la gente puede reaccionar con violencia, te pueden aislar o cosas peores. También muchos de burlan de ti y dicen que esas son cosas de afuera. Siento que me es más fácil hablar de estos temas aquí o con mi familia, pero ya para hablarlo con más gente sí todavía lo pienso dos veces. (José Luis, 36 años)

Todavía existen importantes obstáculos que es necesario visibilizar, y que estuvieron presentes a lo largo del proceso. En general, se reconoce una importante tensión entre la posibilidad de establecer cambios o negociaciones en los ámbitos personal o familiar y el miedo a que el cambio excesivo genere aislamiento, rechazo o pérdida de identificación comunitaria. El cambio personal, aun-

que liberador, es visto en ocasiones como un proceso “privado” que produce vergüenza o miedo si se expresa en esferas más sociales y comunitarias (Kimmel, 1997).

Sí quiero cambiar y sí siento que lo he hecho, pero a veces no sé cómo hablarlo con más personas. Siento que como que me da pena. No quiero que se burlen de mí o que piensen que me creo mucho y quiero decirles qué hacer. Aún no sé cómo hablarlo con más personas, la verdad. (Luis, 25 años)

Es necesario seguir avanzando y pensando en estrategias para traducir las reflexiones y los aprendizajes colectivos en propuestas de política pública que apuesten por transformaciones estructurales y que, a la vez, estimulen diálogos políticos de largo alcance.

El principal reto de la Escuela para futuras generaciones consiste en trascender el elemento anecdótico y “trasladar el postulado de que lo personal es político a la política pública, es decir, capitalizar el potencial transformador de las prácticas de resistencia personal-colectiva a través de la participación en escenarios de debate público y toma de decisiones” (Fabián, 2015, p. 66).

Para lograr lo anterior, es esencial comenzar a promover diálogos entre múltiples actores y autoridades en los ámbitos comunitario, regional y nacional. Al mismo tiempo, deben alentarse espacios de reconocimiento con otras luchas estrechamente vinculadas a la justicia de género, como el movimiento feminista, la lucha de las disidencias sexuales y los movimientos por defensa de la tierra y el territorio. Retomando los planteamientos de Delgado (2019):

El trabajo individual es importante, desde luego, pero un movimiento político no puede basarse en una exigencia moralista de ser “mejor persona”. Y desgraciadamente, en muchos círculos de masculinidades críticas, la reflexión parece dirigirse hacia la individualización de la culpa y la búsqueda de claves personales. La decons-

trucción no informa sobre cómo cambiar. Solo enseña cómo están construidas las cosas. El cambio es otra cosa, y vendrá a través de una acción/reflexión siempre colectiva, siempre política. Centralizar los debates sobre la masculinidad en la ultracoherencia individualista en pos de una deconstrucción plena es una labor abocada al fracaso. No se trata de perfeccionismos individualistas. Se trata de procesos emancipatorios colectivos. (s. p.)

En lo que respecta al planteamiento metodológico de la Escuela se hace necesario, para futuros procesos, establecer una línea de base clara que permita ir midiendo cambios y realizar evaluaciones a medida que se realicen las actividades. Es necesario, también, establecer indicadores y metas claras que permitan compartir resultados y visibilizar impactos.

Como un ejemplo de lo anterior, en la primera sesión los participantes completaron una matriz de reconocimiento emocional conocida como Matea, la cual permitió identificar momentos recientes en los cuales se haya experimentado Miedo, Alegría, Tristeza, Enojo y Amor, asignando un valor numérico y jerarquizando cada emoción y, al mismo tiempo, evaluando cuál era la emoción predominante en el ámbito colectivo.

Herramientas como esta pueden utilizarse de manera recurrente para identificar tendencias de cambio emocional y compartir resultados del proceso. Sin embargo, dicha herramienta fue empleada solo una vez y no como herramienta de sistematización.

Conclusiones: pistas político-pedagógicas para la promoción de masculinidades antipatriarcales

La Escuela de Promoción de Masculinidades Antipatriarcales es un proceso innovador capaz de promo-

ver cambios profundos en los participantes, tanto en el aspecto individual como en su entorno doméstico de referencia. Al mismo tiempo, y de manera tímida, ha contribuido a vislumbrar oportunidades de transformación estructural a mediano y a largo plazo para cuestionar ciertas expresiones de la masculinidad patriarcal en los ámbitos comunitario y social.

Por encima de los resultados puntuales, el proceso de diseño y construcción de la Escuela dejó múltiples aprendizajes que, al ser compartidos, pueden ayudar a crear iniciativas pedagógicas que superen las limitaciones teóricas, metodológicas y políticas mencionadas y que sean susceptibles de convertirse en procesos de cambio social de largo alcance.

En particular, es importante resaltar las siguientes pistas político-pedagógicas que hicieron de la Escuela un proyecto político transformador:

- Es importante apostar por la capacitación continua de los facilitadores de estos procesos. Las personas encargadas de planear y ejecutar las sesiones deben no solo contar con un bagaje teórico y metodológico profundo en lo que respecta al estudio de las masculinidades; también, y no menos importante, deben asumir la tarea de promoción de masculinidades antipatriarcales como un horizonte político de cambio individual y colectivo. Es preciso que la coherencia sea, en todo momento, uno de los principales valores de los facilitadores y promotores de otros tipos de masculinidad.
- El trabajo de promoción de masculinidades antipatriarcales, más que una labor proselitista o un ejercicio de renuncia de los privilegios masculinos, debe enmarcarse como un trabajo de

liberación y sanación. Se trata de un proceso que permitirá a los participantes enriquecer sus vínculos, complejizar su experiencia emocional, vivir una masculinidad amplia y diversificada y apostar por la justicia y el bienestar de sus familias y comunidades.

- Los dispositivos pedagógicos utilizados deben promover el juego y el cuidado colectivo, no solo como herramientas didácticas o acuerdos grupales, sino como elementos fundamentales para politizar las experiencias de aprendizaje. Esto posibilita, además, incluir un elemento práctico que admite probar nuevas maneras de ser hombre. Incluir estas dos dimensiones, por tanto, permite entender el proceso educativo como un “laboratorio” en el que el análisis crítico de la masculinidad se acompaña con el ejercicio colectivo de una masculinidad antipatriarcal.
- Antes de diseñar los contenidos de la Escuela, es necesario elaborar un diagnóstico profundo para entender las necesidades y vivencias de los participantes. Al mismo tiempo, la primera sesión debe estar orientada a identificar cuáles elementos de la masculinidad desean ser explorados; no se trata de hablar de la masculinidad “en abstracto”: esta debe ser fijada siempre al contexto sociocultural de las personas con las que se trabaja.
- Para lo anterior, es esencial contar con facilitadores que conozcan plenamente el contexto, especialmente si se trabaja con poblaciones indígenas. En este caso, contar con facilitadores mayas capaces de estimular los debates en las lenguas nativas permitió a los participantes

profundizar en las reflexiones y asumir algunos de los aprendizajes de la Escuela como una tarea colectiva de fortalecimiento cultural.

- Las actividades deben partir siempre de la recuperación del elemento experiencial para, posteriormente, habilitar espacios de reconocimiento colectivo que permitan conectar dichas experiencias con estructuras sociales más amplias. El desarrollo de las sesiones debe promover el pensamiento sistémico y el continuo diálogo entre la experiencia individual y el entorno social.
- Es importante promover la puesta en marcha de diálogos interseccionales que permitan compartir los aprendizajes con otros movimientos por la justicia social. Los espacios de reflexión entre hombres deben acompañarse de momentos de devolución que promuevan el análisis colectivo y se traduzcan en la identificación de oportunidades de acción política.
- Desde el inicio, es necesario entender el trabajo de promoción de masculinidades sanas como un proceso pedagógico-político para el cambio social. Es fundamental acompañar las reflexiones al interior del proceso, con la puesta en marcha de acciones de movilización social y de opinión pública para remover lógicas y discursos patriarcales de programas, normatividades, enfoques de trabajo, funcionamientos organizaciones y de políticas públicas, además de sensibilizar con respecto a los impactos del sistema patriarcal en los vínculos cotidianos que construimos.
- Una manera de asegurar la sostenibilidad del proceso es promover la multiplicación de las intervenciones y apostar por la formación de

promotores comunitarios. Partiendo de la comprensión de que la construcción de masculinidades antipatriarcales es un proceso siempre inacabado, es importante reconocer el papel de los participantes como agentes y productores de nuevos conocimientos que puedan abonar a esta tarea. La reflexión personal y colectiva debe acompañarse con la compartición de herramientas pedagógicas y metodológicas que permitan a los participantes apropiarse del proceso y adecuar los contenidos a otros espacios y momentos.

- Por último, es necesario establecer procesos de sistematización y evaluación rigurosos desde el diseño mismo de la investigación, lo que permitirá hacer adaptaciones, identificar oportunidades de mejorar y compartir aprendizajes e impactos con actores interesados en replicar la experiencia. A su vez, se contribuirá al fortalecimiento teórico y metodológico de los estudios —y las prácticas— de las masculinidades.

Experiencias pedagógicas como la de la Escuela de Masculinidades Antipatriarcales son esenciales para cuestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje y (re)posicionar al quehacer pedagógico como una práctica política orientada a la transformación social. Al mismo tiempo, permiten construir lógicas de cuidado que partan del reconocimiento del otro, de la renuncia a la violencia y de la activación de procesos colectivos, así como de la denuncia, la resistencia y la transformación de las expresiones, discursos y políticas propias de la masculinidad patriarcal.

Bibliografía

- Aguayo, F. y Nascimento, M. (2016). Dos décadas de estudios de masculinidades en América Latina: avances y desafíos. *Sexualidad, Salud y Sociedad Revista Latinoamericana*, (22), 207-220. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293345349009>
- Alexander, J. (2005). *Pedagogies of Crossing. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred*. Nueva York: Duke University Press.
- Azpiazu, J. (2017). *Masculinidades y feminismo*. Barcelona: Virus.
- Bonino, L. (2003). Las nuevas paternidades. The new fatherhoods. *Cuadernos de Trabajo Social* 16, 171-182. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0303110171A>
- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feminists*, (6), 7-35. <https://raco.pre.csuc.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/102434>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Buxarrais, M. R. (2008): La perspectiva de género en los currícula: hacia la igualdad en la educación. En Aznar, P. y Cánovas, P. (Eds.), *Educación, género y políticas de igualdad* (pp. 95-121). Universitat de València.
- Campaña Popular contra la Violencia hacia las Mujeres y el Femicidio en Chiapas. (2018). *La situación de las mujeres de Chiapas en el marco de la declaratoria de Alerta de Violencia de Género*. https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CEDAW/Shared%20Documents/MEX/INT_CEDAW_NGO_MEX_31412_S.pdf
- Campos, A. (2007). *Así aprendimos a ser hombres*. San José: Oficina de Seguimiento y Asesoría de Proyectos OSA S.C.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-51. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf

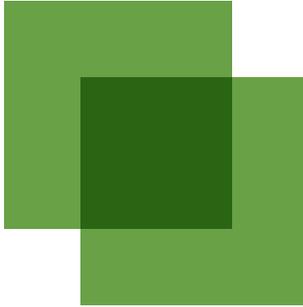
- Cardeñosa, P., Darretxe, L. y Beloki, A. (2021). Masculinidades Alternativas: un modelo para alcanzar la transformación desde la educación social. *Ciencia y Educación*, 5(1), 147-158.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.). (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Santiago: Pontificia Universidad Javeriana y Siglo del Hombre.
- Cazéz, D. (1998). Metodología de género en los estudios de hombres. *La ventana. Revista de Estudios de Género*, 1(8), 101-120. <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/372>
- Cervantes, J. C. (2020). Dificultades metodológicas en los estudios de masculinidades de niños y adolescentes. En Madrid, S.; Váldez, T. y Celedón, R. (Comps.), *Masculinidades en América Latina. Veinte años de estudios y políticas* (pp. 109-131). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Connell, R. (1995). *Masculinities: Knowledge, Power, and Social Change*. California: University of California Press.
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En Valdés, T. y Olavarría, J. (Comps.), *Masculinidad/es: poder y crisis* (pp. 31-48). Santiago: Isis Internacional-Flacso.
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Cussiánovich, A. (2005). Pedagogía de la ternura. Familia, sociedad y acogimiento (3º capítulo). En *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima: Ifejant
- De Keijzer, B. (2003). Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina. En Cáceres, C., Cueto, M., Ramos, M. y Vallens, S. (Coord.), *La salud como derecho ciudadano: perspectivas y propuestas desde América Latina* (pp. 137-152). Lima: Facultad de Salud Pública y Administración de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

- De la Jara, I. (2018). Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. *Revista Saberes Educativos*, 1, 47-67.
- Delgado, L. (2019). Contra la deconstrucción masculina. *El Salto*. <https://www.elsaltodiario.com/masculinidades/contra-que-es-deconstruccion-masculina>
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última Década*, 36, 99-125.
- Fabián, L. (2015). *Nuevas masculinidades: discursos y prácticas de resistencia al patriarcado*. Quito: Flacso Ecuador.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Gómez, V. y Jiménez, A. (2015). Corresponsabilidad familiar y el equilibrio trabajo-familia: medios para mejorar la equidad de género. *Polis (Santiago)*, 14(40), 377-396.
- Guasch, O. (2006). *Héroes, científicos, heterosexuales y gays*. Barcelona: Bellaterra.
- Guttman, M. (1998). Traficando con hombres: la antropología de la masculinidad. *La ventana. Revista de Estudios de Género*, (8), 47-99. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88411133004>
- Jiménez, J., Arboleda, J. y Morales, M. (2022). Repertorio estético-afectivo de hombres antipatriarcales: la construcción de otras masculinidades. *The Qualitative Report*, 27(1), 209-225.
- Jociles, M. I. (2001). El estudio sobre las masculinidades: panorámica general. *Gazeta de Antropología*, 17. https://www.ugr.es/~pwlac/G17_27Marialsabel_Jociles_Rubio.html
- Kaufman, M. (1994). *Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres: género e identidad*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En Valdés, T. y Olavarría, J. (Comps.), *Masculinidad/es: poder y crisis*. Santiago: Isis Internacional-Flacso.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Nueva York: Prentice Hall.
- Lagarde, M. (1998). Aculturación feminista. *Ediciones de las Mujeres*, 27.

- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>
- López Intzín, J. (2013). Ich'el-ta-muk': la trama en la construcción del Lekil-kuxlejal (vida plena-digna-justa). En Méndez-Torres, G. et al., *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Tomo I. Buenos Aires: Clacso.*
- Madrid, S., Váldez, T. y Celedón, R. (Comps.). (2020). *Masculinidades en América Latina. Veinte años de estudios y políticas*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Menjívar, M. (2017). Interseccionalidad de masculinidad, raza y clase: apuntes para un concepto de masculinidades neocoloniales. *Tabula Rasa*, 27, 353-373.
- Minello, N. (2002). Masculinidades: un concepto en construcción. *Nueva Antropología*, 13(61). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15906101>
- Morales, S. y Retali, E. (2020). Educación popular con niñxs. Diálogos entre la pedagogía del oprimido y la pedagogía de la ternura. *Revista del IIICE*, 48, 181-196. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iiice/article/view/10210/8902>
- Núñez, G. (2004). Los "hombres" y el conocimiento: reflexiones epistemológicas para el estudio de "los hombres" como sujetos genéricos. *Desacatos. Revista de Antropología Social*, 15(16), 13-32.
- Olavarría, J. (2003). Los estudios sobre masculinidades en América Latina. Un punto de vista. *Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe*, 6, 91-99.
- Otegui, R. (1999). Construcción social de las masculinidades. *Política y Sociedad*, 32, 151-160.
- Palomar, C. (2005). La política de género en la educación superior. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(21), 7-43. <https://www.redalyc.org/pdf/884/88402101.pdf>
- Parrini, R. (2020). Masculinidad, violencia y rupturas biográficas. Una mirada antropológica. En Madrid, S.; Váldez, T. y Celedón, R. (Comps.), *Masculinidades en América Latina*.

- Veinte años de estudios y políticas* (pp. 277-300). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Rebellato, J. L. (2009). Educación popular y cultura popular. En Brenes, A.; Burgueño, M.; Casas, A. y Pérez, E., *José Luis Rebellato. Intelectual radical*. Montevideo: Extensión Libros, Nordan Comunidad y Ediciones Populares para América Latina
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Revista Nueva Antropología*, VIII(30), 95-145. <http://www.redalyc.org/pdf/159/15903007.pdf>
- Sadler, M. (2007). Los hombres también se emocionan: hacia la construcción de masculinidades presentes. *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, 3(4), 437-449.
- Sagastegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24), 30-39. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/282>
- Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Amelang, J. S. y Nash, M. (Eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-58). Barcelona: Alfons El Magnani.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Tellería, J. (2020). Relación entre teoría e intervención. Un permanente desafío innovador. En Madrid, S.; Váldez, T. y Celedón, R. (Comps.), *Masculinidades en América Latina. Veinte años de estudios y políticas* (pp. 449-458). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Unesco (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una Educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Uribe, P. (2020). Masculinidades alternativas: varones que se narran al margen del modelo hegemónico y generan cambios a través de la educación. *Revista latinoamericana de educación inclu-*

- siva*, 14(2), 115-129. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782020000200115&script=sci_arttext
- Vacca, L. y Coppolecchia, F. (2012). Una crítica feminista al derecho a partir de la noción de biopoder de Foucault. *Páginas de Filosofía*, XIII(16), 60-75. <https://revel.uncoma.edu.ar/index.php/filosofia/article/view/15/15>
- Vidaña, D. (2015). Nuevas masculinidades, paternidad y cuidado infantil [trabajo de grado]. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10483/40951>
- Viveros, M. (1999). Perspectivas latinoamericanas actuales sobre masculinidad. En *Segundo congreso latinoamericano de familia Siglo XXI. Hacia la convergencia entre el pensamiento y la acción*. Medellín, Colombia.
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad, una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (tomo 1). Quito: Aby Yala.
- Zunino, M. (2015). *Ludopedagogía: un recorrido de idas y vueltas. Apuntes que pretende invitar a continuar las búsquedas*. [Mimeógrafo].



Capítulo 2. Historias de vida y discapacidad en Chile

Camila Francisca Marchant Fernández¹

¹ Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona, España, Licenciada en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile, Programa de Postdoctorado en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Profesora Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago de Chile. ONG Fundación Diides, Discapacidad, Investigación y Desarrollo. Correo electrónico: camilamarchantfernandez@gmail.com

Introducción de la Investigación

La situación de las Personas con Discapacidad (PcD) en Chile y las posibilidades reales de inclusión que alcanzan en la esfera social, constituye un fenómeno de estudio complejo, que refleja una multiplicidad de elementos interrelacionados en la experiencia de vida del sujeto. Desde las 'macrodefiniciones' de la política pública —nacional e internacional— y sus limitados mecanismos para ser aplicada de manera efectiva en la mejora de la calidad de vida, hasta las prácticas más íntimas en el seno familiar de la PcD, se van entretejiendo los caminos de quienes nacieron en la década de los años setenta, ochenta y noventa —y presentaron "discapacidad" (en forma inmediata o adquirida)— dando cuenta de interesantes conquistas marcadas por un alto nivel de adaptabilidad hacia el entorno en el ámbito educativo y también laboral. Así, cabe preguntarse: *¿Cómo lograron participar del sistema educativo y acceder al mundo del trabajo, Personas con Discapacidad, que les correspondió nacer y desarrollarse en un país con incipiente legislación en materia de derecho y discapacidad?* Bajo esa interrogante, y reconociendo el Enfoque Biográfico Narrativo para la Investigación Educativa como base metodológica en el trabajo con Historias de Vida, la síntesis o extracto de la investigación que se comparte, se concentró en el análisis de las trayectorias de vida de cuatro personas nacidas en Chile, que presentan algún tipo de Discapacidad, ya sea a nivel Intelectual, Sensorial Auditivo, Sensorial Visual, o Motor. De ese modo, y agotando distintos encuentros con cada uno/a para el desarrollo de diversas entrevistas en profundidad (como técnica central de recogida de información), se da cuenta en este documento, de los principales hallazgos obtenidos haciendo mención a los aspectos claves de cada uno/a de los colaboradores de la

investigación, extendida entre el año 2017 y 2019, y que participaron, generosamente, del Estudio de Campo. Desde la óptica de resultados, la elaboración de las Historias de Vida equivale a un primer nivel de análisis denominado 'vertical', de las experiencias y trayectorias; que se complementa con un segundo nivel de análisis denominado 'horizontal', para advertir elementos comunes y distintivos que dan pie a conclusiones y reflexiones finales a tener en consideración.

Finalmente, resulta importante establecer, que el estudio que nos convoca en estas páginas, se enmarca en el Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez, y Juventud, impartido por la U. de Manizales y Cinde de Colombia, la PUC de Sao Paulo de Brasil, y Flacso de Argentina.

Marco teórico de la investigación

En Chile como en otros países de América Latina (AL) se ha ratificado (2008) la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (2006), y se ha modificado la norma asociada (2010), con la Ley de Discapacidad N° 20.422 que Establece Normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, correspondiente al Ministerio de Planificación, acuñando nuevas terminologías y conceptualizaciones. Así también, se ha reconocido un lugar para referir a la *Igualdad* y a la *Inclusión* dentro de la Ley General de Educación (LGE) N° 20.370 (2009) del Ministerio de Educación, señalando que:

El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Se

inspira, además, en los siguientes principios: *a) Universalidad y educación permanente.* La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida; *b) Calidad de la educación.* La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley; *c) Equidad del sistema educativo.* El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial [...] *e) Diversidad.* El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él; *h) Flexibilidad.* El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales (art. N° 03).

Es deber del Estado velar por la *igualdad de oportunidades y la inclusión educativa*, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras (art. N° 4). Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral; a recibir una atención adecuada y oportuna, en el caso de tener necesidades educativas especiales; a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física, y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos (art. N° 10).

Estas declaraciones oficiales para regular el sistema educativo, sumadas a las especificaciones aportadas por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Desarrollo Social y Familia del Gobierno de Chile (antes denominado Ministerio de Planificación), por medio de áreas como la

Unidad de Educación Especial y el propio Servicio Nacional de la Discapacidad, podrían sugerir un escenario social consciente y respetuoso de la diversidad, comenzando por la Escuela. No obstante, se ha perpetuado una resistencia enorme en nuestra sociedad que se revela desde la simple convivencia del espacio público, para escalar peldaño a peldaño hacia otras esferas del quehacer cotidiano. Las generaciones mayores, seguramente han logrado advertir una gran evolución en relación a las PcD y su ubicación social. Las generaciones intermedias, por su lado, han hecho parte del trabajo los últimos veinte años movilizándolo un resistente sistema desde las lógicas de la Integración Educativa hacia la Inclusión Educativa. Y las generaciones más jóvenes, que muchas veces ni imaginan las tristes experiencias pasadas—dado que han habitado un mundo escuchando una y otra vez el agotado discurso de la Inclusión—intentan comprender la tensión de lo que parece obvio y evidente desde una perspectiva de Derecho, con el cuadro más frío de la realidad, capturado por la ignorancia o por la falta de convicción.

Publicaciones recientes, como De Souza y Dainez (2022) aportan planteamientos críticos del concepto de Educación Inclusiva, promoviendo horizontes más amplios que la ubicación laboral que se aspira (cuando se instrumentaliza el valor de la educación):

Also, according to the conservative liberal logic, inclusive education is the key to human development, since its role is aimed at the empowerment of the subject and technical qualification for the job market. The idea is that education opens paths for access to other human rights, since an economically active individual is able to participate fully in the social and cultural environment, and becomes responsible for their development process, unburdening the State. (P. 13)

La educación como valor y el trabajo como espacio de desarrollo, deben constituir nuestro norte. En Chile, ha quedado inserto en el documento “Borrador” de la nueva Constitución Política del Estado², gracias al arduo trabajo y decidida acción de los colectivos de Personas con Discapacidad, que se les reconoce como sujetos de derechos conforme los tratados internacionales ratificados y vigentes por el país, en igualdad de condiciones con los demás, y garantizando el goce y ejercicio de su capacidad jurídica, con apoyos y salvaguardias. De este modo, indica en el art. N° 06:

Las personas con discapacidad tienen derecho a la accesibilidad universal, así como también la inclusión social, inserción laboral, su participación política, económica, social y cultural.

Existirá, de conformidad a la ley, un sistema nacional a través del cual se elaborarán, coordinarán y ejecutarán las políticas y programas destinados a atender las necesidades de trabajo, educación, vivienda, salud y cuidado de las personas con discapacidad. La ley garantizará que la elaboración, ejecución y supervisión de dichos planes y programas cuente con la participación activa y vinculante de las personas con discapacidad y de las organizaciones que las representan.

La ley arbitrará los medios necesarios para identificar y remover las barreras físicas, sociales, culturales, actitudinales, de comunicación y de otra índole para

2 Tras la revuelta social del 18 de octubre del año 2019, el pueblo de Chile en plebiscito acordó desarrollar un proceso democrático y participativo con la ciudadanía, para escribir una nueva Carta Magna. De esa forma, se eligieron 155 ciudadanos/as que asumieran el rol de “Constituyentes” y que trabajaran en la Convención Constitucional redactando una nueva Constitución Política del Estado; que será votada —apruebo o rechazo— en un nuevo plebiscito (hacia el mes de septiembre del año 2022).

facilitar a las personas con discapacidad el ejercicio de sus derechos.

El Estado garantizará los derechos lingüísticos e identidades culturales de las personas con discapacidad, los que incluyen el derecho a expresarse y comunicarse a través de sus lenguas y el acceso a mecanismos, medios y formas alternativas de comunicación. Asimismo, garantizará la autonomía lingüística de las personas sordas en todos los ámbitos de la vida (Convención Constitucional, 2022, p. 49).

Metodología de la Investigación

El derecho a hablar y a estar representado, puede de buena forma lograrse adoptando el *enfoque biográfico narrativo para la investigación educativa*, comprendido como un enfoque propio o perspectiva específica, que desde los planteamientos de Antonio Bolívar Botía, quien asume la narrativa tanto en torno al 'fenómeno' que se investiga como al 'método' de la investigación (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998 en Marchant, 2009) adquiere particular valor. Así bien, cabe considerar que:

Desde el momento en el que importan los significados, los sentidos, las identidades y los hechos culturales, la narrativa es clave para explicar, contextualizar, comprender y transformar la realidad [...] Todo ello con el argumento de que las sociedades, culturas, y expresiones de la experiencia humana, pueden ser leídas como texto social. De este modo, enfocándose en epifanías, personajes clave, incidentes críticos... se arma una temática y una dramática con un marco narrativo, que crea las condiciones contextuales, las miradas, los sentimientos y posibilidades... que dan marco y sentido a las experiencias y sensaciones narradas (Bolívar y Domingo, 2018, p. 798).

Distintas experiencias en investigación bajo el enfoque cualitativo, confirman el valor profundo del relato de los/as sujetos, siendo particularmente interesante abordar la temática de la Discapacidad con foco en las posibilidades reales de inclusión que han experimentado a lo largo de sus vidas, por medio de esta metodología, toda vez que:

[...] no se trata únicamente de reproducir sus discursos, lo que piensan sobre un tema, sus opiniones o sus demandas, sino algo más difícil como es el hecho de conocer sus estructuras mentales, es decir, los marcos socioculturales que determinan sus formas de pensar que no siempre son conscientes (Celiyueta y Solé, 2018, p. 42).

Chile, al igual que otros países de AL, refleja un progreso lento a la hora de reconocer el derecho a la educación, en primer lugar, y luego el derecho al trabajo, de las Personas con Discapacidad, desafío en el cual ha intentado seguir orientaciones y acuerdos internacionales desde la década del 90, por ejemplo, con el movimiento sobre Educación para Todos. Sin embargo, la complejidad de la problemática, nos lleva a que resuenen propuestas metodológicas para la investigación como lo son las Historias de Vida, puesto que:

Cualquier sociedad presenta una gran complejidad interna a la que intentamos acercarnos, por ejemplo, a través de las clásicas variables diferenciadoras de sexo, edad, origen y estatus social; pero también a través de la variabilidad fruto de la ubicación territorial, el nivel formativo, la tipología de trayectoria, el sector de actividad... Sin embargo, ninguna descripción podrá jamás dar cuenta de todas las trayectorias individuales, y es que hay que recordar que cada vida es única (Alberich, Bretones y Ros, 2018, p. 43).

[...] las historias de vida representan una modalidad de investigación cualitativa que provee de información acerca de los eventos y costumbres para demostrar cómo es la persona. Ésta revela las acciones de un individuo como actor humano y participante de la vida social mediante la reconstrucción de los acontecimientos que vivió y la transmisión de su experiencia vital. Es decir, incluye la información acumulada sobre la vida del sujeto: escolaridad, salud, familia, entre otros, realizado por el investigador, quien actúa como narrador, transcriptor y relator. Este mediante entrevistas sucesivas obtiene el testimonio subjetivo de una persona de los acontecimientos y valoraciones de su propia existencia. Se narra algo vivido, con su origen y desarrollo, con progresiones y regresiones, con entornos sumamente precisos, con sus cifras y significado. (Cháriez, 2012, p. 53)

Por último, y desde mi rol como investigadora y acorde a los niveles ontológicos y epistemológicos a la base de la comprensión del fenómeno, convocar a este trabajo a PcD es la consecuencia natural a querer descifrar, en compromiso político, los mecanismos subyacentes que estuvieron activos en sus trayectorias, y les posibilitaron, en definitiva, ser parte de la escuela y del mundo del trabajo, en una época donde no se había logrado en Chile un marco legal que lo sustentara, “Los relatos de vida, como relación interpersonal, sumergen empáticamente a los investigadores en un determinado grupo social” (Alberich, Bretones y Ros, 2018, p. 46).

Resultados de la investigación

El estudio de la temática de la Discapacidad, desde los márgenes legislativos en Chile, y su propia evolución hasta nuestros tiempos, marcado por la instalación de una perspectiva de derecho y la asimilación del concepto de Inclusión, no muchas veces empleado en dominio de su significado profundo por el colectivo —particularmente

desde el mundo político que supo utilizarlo para el contento de las masas— resultó especialmente interesante en la exploración de la experiencia de vida de Personas con Discapacidad. Siendo adultos al momento de desarrollar el Estudio de Campo de esta investigación Biográfico Narrativa, nacidos (como anticipara al inicio de este escrito) en las décadas de los 70, 80 y 90, nos aportan con sus relatos, el acceso a sus trayectorias, que nos dejan profundas reflexiones que paso a compartir, bajo el ejercicio de la elaboración de las Historias de Vida. Cada uno de estos cuatro colaboradores de la investigación, va dejando al descubierto, entrevista tras entrevista, cómo fue posible que formaran parte del sistema educativo y accedieran más tarde al mundo del trabajo, en una época donde las definiciones legales estaban muy por debajo de lo que hoy conocemos.

Primer nivel de análisis

Dicho lo anterior, en un primer nivel de análisis vertical, cada uno/a de los/as colaboradores de la investigación, que denominamos Marcelo, Sergio, Gustavo y Catalina, sostienen cómo se desarrolló su paso por los distintos niveles del sistema educativo en Chile, experimentando múltiples escenas/instancias en las instituciones, llenas de desafíos, y muchas, también, de soledad.

La historia de vida de Marcelo: “Vivan los proyectos”

De la V Región de Valparaíso, Marcelo es un joven de 33 años que se encuentra trabajando, tras haber recibido un Diploma de Habilidades Laborales impartido por la Universidad Andrés Bello, como parte de la primera generación de jóvenes con Discapacidad Intelectual de ese proyecto

de formación laboral. A diario, apoya a la empresa en la cual trabaja efectuando múltiples trámites, siendo objeto de críticas en ocasiones por su "lentitud". No obstante, él asume el desafío y declina buscar otro empleo, atendiendo lo complejo y triste que le resultó ser contratado, y señala: *"Cuando estaba tirando currículums y no tenía nada, cuando salí de la universidad, estaba amurrado, idiota... Hoy me siento feliz, contento por el trabajo que tengo, porque sé que yo me levanto, voy a trabajar y vuelvo. Y, después, otro día"*. Todo lo que vive Marcelo hoy, es el resultado de la incansable apuesta de su madre y padre por ubicarle como "uno más", desde niño. A temprana edad, recibió terapia especializada en la Fundación Teletón, que refiere como: *"Una institución buena, que ayuda, aunque hay gente que dice que no hace nada"*. También, ha recibido apoyo de la Liga Chilena contra la Epilepsia y del Plan Auge (iniciativa del Ministerio de Salud, Minsal, del Gobierno de Chile) para la dotación de medicamentos. En la etapa escolar, Marcelo pasó a ser parte de la Corporación de Ayuda al Niño Limitado Coanil, de donde fue derivado en corto tiempo a una Escuela Especial. Más tarde, y con el apoyo constante de su familia, particularmente de su hermana, hoy de profesión Profesora de Educación Diferencial, fue seleccionado para ser parte de un Proyecto de Integración Escolar (iniciativa innovadora en esos tiempos), que le permitió desarrollarse en una Escuela Regular. Desde esos recuerdos y vivencias, Marcelo reflexiona sobre el rol de los "Proyectos" en su vida, comentando que: *"Si no fuera por los proyectos quizás como estaría... Sería como tratar de luchar tu solo contra la corriente"*.

La historia de vida de Sergio: "Sangre de tu sangre"

Periodista de profesión, siempre en movimiento y en búsqueda de oportunidades, Sergio con 31 años y como

buen comunicador, abre una ventana a su experiencia de vida, cargada de fuerza y decisión por ser parte activa del mundo social. Probablemente, la visión de su madre configuró su existencia y la relación con su cuerpo, jamás en desventaja si él y su entorno no lo permitían. Así recuerda: *"Mi madre de chico me molestaba, hasta los familiares le decían, oye... ¿Cómo molestas a tu hijo si es sangre de tu sangre? A lo que ella respondía: Yo soy la madre y yo sé lo que va a tener que enfrentar él, el día de mañana. Y me decía: Venga mi cojito"*. Sergio siente que fue situado en igualdad de condiciones desde el seno familiar hasta el espacio educativo. Fue el primer hijo, el primer nieto, el primero de todo como el mismo describe, nacido a los 6 meses y medio en la IX Región. Al poco tiempo, derivado a la Teletón una Asistente Social al evaluar su caso, dijo a su madre *"su hijo va a ser diferente a las otras personas con discapacidad debido a la mentalidad que usted tiene"*. Sergio, que siempre fue parte de la escuela regular, fue el único alumno con Discapacidad Motora en sus grupos curso (en distintos establecimientos educacionales), y recuerda cómo logró diferenciarse de otra alumna en un establecimiento, que presentaba dificultades de desplazamiento: *"Si yo hubiese tenido otro tipo de educación me habría pasado lo mismo a mí, me habría quedado solo. Mi mamá, siempre me mentalizó, que llegara a un lugar y saludara... Yo sigo insistiendo que la educación de una persona con discapacidad viene de la casa, de la mentalidad de los padres. Tú no sacas nada con decirle a tu hijo con discapacidad 'pobrecito', porque es la ley de la vida"*. Sergio habla de su infancia y los amigos que lo acompañaron en la etapa escolar, en particular uno de ellos con quien paseaba en bicicleta, señalando que al madurar ha tomado el peso a esas experiencias y lo que dejaron en su registro de la relación social, pues comenta, en relación a su amigo que: *"Una vez le agradecí y le dije: 'tú fuiste en un momento mis*

piernas’... Y me acuerdo de que nos abrazamos y emocionamos”. Es de destacar, que Sergio progresó en el sistema regular de enseñanza sin apoyos o acompañamiento de ninguna clase, y que desde muy joven logró un puesto de trabajo en una cadena de comida rápida. Ambas conquistas, escolar y laboral, en una época el concepto de inclusión, escolar y laboral, no se había extendido aún.

La historia de vida de Gustavo: “Acceso a la Información”

Retinitis Pigmentosa, fue el diagnóstico en su época universitaria, cuando se formaba como Informático. Desde ese entonces, y hasta hoy superando los 40 años, la pérdida progresiva de visión lo ha aproximado a un mundo nuevo, que jamás pensó fuera parte crucial de su existencia: trabajar por las Personas con Discapacidad Visual y sus derechos fundamentales en Chile. Superando toda limitante, física o emocional, en lo que describe como una situación de impotencia *“porque todos los días vas quedando más ciego, y eso deprime”*, Gustavo logró desarrollar una entidad no gubernamental, adjudicarse recursos públicos promoviendo capacitaciones para el acceso al mundo del trabajo de Personas con Discapacidad a lo largo del país, además de ofrecer atención directa con equipos interdisciplinarios. Con especial soltura y encanto, fue dedicando su tiempo a promover entre autoridades y conocidos rostros de medios de comunicación, sus iniciativas, destacando entre ellas la primera escuela de perros guía de Chile, a cargo de su fundación. Con presencia también en el Congreso, ha sido parte de la discusión de políticas públicas vinculadas a discapacidad, señalando respecto a la Ley N° 20.422 de Inclusión Social de Personas con Discapacidad del actual Ministerio de Desarrollo Social y Familia (Mideso), lo siguiente:

"Si bien esta ley habla sobre el acceso a la información y el acceso a libros para Personas con Discapacidad Visual, eso no se cumple, no se cumple hoy día. Hay que dotar a las escuelas con Programas de Integración Escolar, de algunas herramientas o tecnologías... esa es la primera gran traba de las personas ciegas, resolver cómo acceder a la información". Gustavo, conocedor de los desafíos más íntimos de niños, niñas, jóvenes y adultos con Discapacidad Visual, comprende que posiblemente la escuela especial pueda otorgar herramientas específicas, pero que siempre debe hacerlo con miras a promover la inclusión educativa en la educación regular. Y nos deja una advertencia, al relevar las situaciones de violencia escolar que viven alumnos y alumnas ciegos, señalando: *"Muchos niños con Discapacidad Visual sufren en sus colegios de Bullying, pero reflejan nada más que la sociedad en su conjunto [...] se va desvalorizando a la persona que se va desvalorizando a sí misma, junto con la impotencia de sentir que no puede acceder de la misma forma que el resto al conocimiento".* Gustavo comprende, en base a su experiencia con niños y niñas ciegos de menor edad, que en la etapa preescolar y de educación básica, la situación es distinta porque la diferencia se tolera, respeta y valora.

La historia de vida de Catalina:

"Prefiero mi silencio..."

Contenta y satisfecha por el trabajo realizado durante el año en su vida laboral como titulada de Profesora de Educación Diferencial, Catalina a sus 27 años comienza a compartir su experiencia de estar ejerciendo en un establecimiento de educación regular de la V Región de Valparaíso, y ser parte de un equipo interdisciplinario de un Programa de Integración Escolar (PIE). Sin embargo, al poco tiempo, comenta que es contactada repentina-

mente por su jefatura para informarle que ha quedado a disposición del Departamento de Administración Educativa Municipal (Daem) respectivo, siendo objetada de no establecer una 'comunicación fluida' con los apoderados/as. Ella, indignada denuncia: "Toda mi rúbrica de evaluación sobre mi desempeño laboral estaba bien, ¡excepto ese punto! Conclusión, por ser SORDA [...] Llegué a mi casa y me las lloré todas, y mi mamá también, fue súper triste". Catalina, habla con decepción de sus pares profesores y profesoras, quienes mostraron poca empatía frente a su situación, y que a pesar de que declararan en su momento tener buenas relaciones con ella, confesaron que el tema de la comunicación les era difícil, lo que la lleva a concluir que la comunidad educativa no estaba preparada para trabajar con una docente con Discapacidad Auditiva. Derechamente, evalúa este episodio como un acto de discriminación, como consecuencia de un actuar del entorno en desconocimiento, tal como lo es el hecho de haber sido contactada para atender este asunto por teléfono, siendo evidente que ella no se comunica por ese medio. Catalina comparte su paso por el sistema escolar, y lo complejo que fue superar cada etapa, figurando el Bullying como parte del registro, *"en el colegio, también, evidentemente sufría discriminación de parte de mis compañeros [...] En la enseñanza media empieza la adolescencia, la maldad [...] Tienes dos opciones, o te vas a una escuela de sordos y ahí estás con tu comunidad y no sufres —pero tienes un retraso pedagógico considerable— o te vas a una escuela regular con Proyecto de Integración Escolar que te acepte y progresas a un ritmo adecuado, pero vas a sufrir"*. Catalina recuerda que fue su madre quien hablaba con sus profesores/as y solicitaba, básicamente, que fuera ubicada cerca de ellos/as durante las clases, y que le permitieran observar sus rostros al hablar para la lectura de labios. Catalina había comenzado a perder la audición en

sexto básico en forma progresiva, intentando manejar el deterioro con corticoides durante cinco años con consecuencias en su cuerpo, que no quiso agravar. Así, se dispuso a ser operada de implante coclear, intervención que produjo mejoría tras un sensible proceso de adaptación y discusiones con su madre, cargadas de mucho dolor.

Segundo nivel de análisis

Compartidos los elementos críticos de los relatos sobre sus trayectorias, es posible en la metodología de la Biografía Narrativa, proceder al segundo nivel de análisis, denominado “horizontal”, que revela elementos comunes en las Historias de Vida, para dar espacio a reflexiones abiertas, posiblemente extrapolables a las experiencias de otras Personas con Discapacidad en Chile. En términos globales, el grupo de los/as colaboradores/as de la investigación que durante el Estudio de Campo participó en distintas entrevistas en profundidad, refleja que a pesar de haber sido parte del sistema escolar en una época donde el tema —de la entonces denominada “integración”— era muy incipiente, si lograron un desempeño adecuado que les permitió cursar estudios en educación superior. Esta conquista, se ubica como consecuencia natural de haber llegado a experimentar la escolaridad en establecimientos regulares de enseñanza, y no quedar subsumidos/as a los entornos que caracterizan a las escuelas especiales orientadas a tipos de discapacidad, que recordemos para el caso de Chile, dictaban un currículum diferenciado hasta la promulgación en el año 2015 del Decreto N° 83 que Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especial de Educación Parvularia y Educación Básica (Mineduc). Así también, dichas vivencias no estuvieron exentas, en algunos casos, de situaciones de violencia escolar en lo

que reconocen como bullying, particularmente hacia la educación media en el periodo de la adolescencia, a diferencia de la realidad palpable en edades más tiernas del desarrollo infantil, donde la diferencia pareciera no constituir una amenaza junto al reconocimiento de la diversidad como una cuestión inherente a la especie humana, y no un problema. Al mismo tiempo, los relatos de las vivencias íntimas del seno familiar, reflejan y resaltan la figura materna como la principal promotora de la participación activa y determinada de sus hijos/as en el medio social, esquema de acción facilitado por la presencia de organismos —privados y públicos— además de proyectos, destinados a promover el desarrollo de las PcD en los distintos ámbitos: escolar y laboral.

Conclusiones y reflexiones de la investigación

Las Historias de Vida en su primer nivel de análisis “vertical” y en su segundo nivel de análisis “horizontal”, nos permiten cuestionar la creencia de que el “éxito” de la inclusión escolar y laboral, se vincula a mecanismos de control para la debida aplicación de la normativa vigente. No es, en rigor —desde esta perspectiva— la regulación del sistema social, por sí sola, la que propicie el acceso y la participación de las PcD. Esto nos da luces, para responder a la incógnita de por qué resulta tan complejo pensar en la inclusión, aunque exista normativa que la respalda. El plano jurídico no ha logrado modificar la rigidez del pensamiento segregador ni modificar el sistema de creencias de buena parte de la población que persiste en el levantamiento de barreras culturales, vulnerando los Derechos Humanos de las PcD. En países de AL sabemos de la conocida “letra muerta”, aquello que se declara y no se cumple. Por consiguiente, merecemos preguntarnos qué es lo que

sucede dentro de nosotros y nosotras, y entre nosotros y nosotras, que nos impide ajustarnos a nuestra propia ley. Debemos pensar profundamente al respecto, pero pensar oyendo cómo han vivido y cómo han sentido la denominada discapacidad los y las sujetos definidos como PcD, justamente, a través de metodologías de investigación basadas en el enfoque biográfico narrativo.

Las Historias de Vida de PcD comentadas en este capítulo, nos permiten asomarnos con respeto y humildad, a la trayectoria escolar y laboral, en base a experiencias personales que vienen a configurar la creencia de la diferencia hacia el medio social, asentada desde el exterior al interior del sujeto. Los relatos reunidos, dan cuenta de la amenaza que suscita el entorno, desde la inflexibilidad de canales para acceder a la información, hasta la omisión de características propias de las PcD que imposibilitan una comunicación efectiva. A su vez, la escolarización de las PcD en el marco de la educación regular y no de la educación especial, próximo a aquello que hoy denominamos *educación inclusiva*, deriva en el consecuente espacio que alcanzan en el mundo del trabajo, figura actualmente conocida bajo el término *inclusión laboral*. Esta relación lógica —educación inclusiva e inclusión laboral— debiera advertirnos el alto grado de complejidad que reviste para una PcD llegar a conseguir empleo si sus vivencias se remontan a la escuela especial, lugares que recordemos (como fuera señalado anteriormente) hasta el año 2015 en Chile dictaban un currículum diferenciado por tipo de discapacidad (una propuesta curricular para escuelas especiales en Discapacidad Intelectual, para escuelas especiales en Discapacidad Visual, escuelas especiales en Discapacidad Auditiva, etc.). Este aspecto, pareciera ser omitido por las políticas públicas, ya que, que se han concentrado los últimos años en financiar —por medio de fundaciones que se adjudican sendos recursos provenien-

tes del Ministerio de Desarrollo Social y Familia (entidades comandadas por profesionales ingenieros y abogados, en varios casos)— cursos de inclusión laboral en lugar de promover el desarrollo personal, como elemento de base, a un segmento de la población con discapacidad que siendo hoy adulta, no tuvo en lo más mínimo igualdad de oportunidades, siquiera en el acceso al conocimiento como es derecho de todo ciudadano o ciudadana. Como señala Kaplan (2017, p. 14):

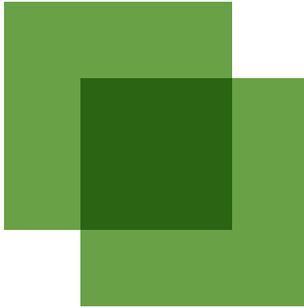
[...] la trama vincular en la escuela constituye un territorio simbólico sobre el que pueden tejerse lazos de solidaridad y reconocimiento o respeto mutuo. La institución educativa participa reforzando o bien contrarrestando los muros simbólicos que nos dividen, nos separan, nos segregan y nos excluyen.

El desarrollo integral desde temprana edad es plausible en entornos regulares, en la Escuela, que es una; siendo esta —sea dicho de paso— una invitación a dejar de hablar de educación inclusiva, y acostumbrarnos a referir, a una educación de calidad con valores profundos desde una perspectiva de derecho respetuosa de la diversidad de las infancias y juventudes; donde no hay lugar para la violencia entre pares. Yo me pregunto, ¿quién se apoderó de la denominación “Escuela”, o quién le puso apellido, “Escuela Regular” o “Escuela Común” para que debamos entender que en esa institución no hay lugar para la discapacidad?

Bibliografía

Alberich, N., Bretones, E. y Ros, P. (2018). *Biografías al descubierto. Historias de Vida y educación social*. Barcelona: Editorial UOC.

- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(2), 711-734. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300004
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2018). La investigación (auto) biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 03(09), 796-813. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5594/3534>
- Celigueta, G. y Solé, J. (2018). *Etnografía para educadores*. Barcelona: Editorial UOC.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5,1. <https://revis-tas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>
- Convención Constitucional (2022). Propuesta de Borrador Constitucional. Santiago, Chile. <https://www.chileconvencion.cl/>
- De Sousa, F. y Dainez, D. (2022). Defectology and school education: implications for the Human Rights field. *Revista Educação y Realidades*, 47, e116863. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116863v502>
- Kaplan, C. (2017). La vida en las escuelas: Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Marchant, C. (2009). *La voz del alumnado de la educación especial proveniente de la educación ordinaria. Historias de vida y exclusión educativa en Barcelona* [Tesis doctoral, documento inédito no publicado]. Universitat de Barcelona, Barcelona, España. <https://www.tdx.cat/handle/10803/1375?locale-attribute=es>
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Ley N° 20.370 General de Educación*.
- Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.



Capítulo 3. Apuntes acerca de la educación en Cuba en tiempos de pandemia Covid-19

Ana Isabel Peñate Leiva¹

¹ Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas ICCP: La Habana; magíster en Sexualidad; diplomada en Desarrollo Humano Local, Género e Infancia, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Flacso-Cuba, Universidad de La Habana, Cuba. Cursa el postdoctorado en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Profesora e investigadora titular en el Área de Desigualdades Sociales y Políticas de Equidad; coordinadora del diplomado en Infancias, Derechos y Vulnerabilidades. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7498-7379>. Correo electrónico: anamaryanabel@gmail.com

Introducción

La inesperada irrupción a finales de 2019 del hasta entonces desconocido virus del SARS CoV-2 y la enfermedad por él generada (Covid-19), sin dudas es el evento que con más fuerza ha marcado y transformado la vida de millones de personas en todo el mundo en el período comprendido entre 2020 y 2021. La Covid-19 no solo ha significado una crisis sanitaria; los ámbitos económico, político y social se resintieron con creces; la cotidianidad se trastocó completamente; las trayectorias de vida se vieron interrumpidas, alteradas, pospuestas. Las desigualdades sociales se profundizaron, unos grupos resultaron mucho más vulnerables que otros, en ello incidieron las condiciones de base con que contaban al inicio de la pandemia; los recursos personalógicos de los sujetos para manejar conflictos, también influyeron en sus capacidades para hacer frente a las consecuencias de la crisis en espacios diversos.

El ámbito educativo fue altamente impactado. El cierre de la mayoría de las instituciones escolares, que trajo consigo la suspensión de las clases presenciales, fue la respuesta casi unánime de una gran parte de los países ante la pandemia de la Covid-19, para mantener el distanciamiento social y contribuir así a evitar el contagio entre las personas. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) reconocen que la medida

ha dado origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas,

y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes. (2020, p. 1)

En este período, la educación a distancia, con la impronta de las particularidades y posibilidades de cada uno de los países, se potenció como modalidad para dar continuidad a los procesos educativos en los diferentes niveles de enseñanza. A la vez que dejó entrever desigualdades, inequidades y brechas entre los países y al interior de los mismos; se revelaron barreras tecnológicas, pedagógicas y organizativas que incidieron en el comportamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas y que “adquieren contenidos específicos de acuerdo con las características de los sistemas educativos nacionales, las políticas educativas vigentes, los problemas más relevantes, el presupuesto y los desafíos, entre otros aspectos” (Abramovay et al., 2022, p. 70). Estas barreras complejizaron aún más la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia, a la vez que visibilizaron nuevos y renovados retos para el diseño e implementación de políticas educativas efectivas, en un contexto de profunda incertidumbre.

Prácticamente, desde el mismo inicio de la pandemia, la Unesco pronosticó algunas consecuencias que se vivirían en el corto, mediano y largo plazo, a partir del cierre de las escuelas, a saber: interrupción del aprendizaje, no acceso a una alimentación regular, falta de competencia parental y recursos de las familias para adaptarse a una situación de escolarización a distancia, acceso desigual a la digitalización educativa, tendencias crecientes en las tasas de abandono escolar, entre otras (Cáceres et al., 2020).

Los procesos educativos migraron a los entornos familiares con nuevas exigencias; infantes, adolescentes y jóvenes se vieron obligados a abandonar sus espacios

“naturales” de socialización; sus rutinas cotidianas resultaron quebrantadas, por lo que tuvieron que reinventarse nuevas formas de ser, sentir y actuar para seguir adelante.

El presente artículo, a partir de la revisión de algunos textos producidos en el período de la pandemia, da cuenta de algunas de las maneras en que esta se vivenció en el ámbito educativo cubano, con énfasis en el curso 2019-2020, con miradas en educandos, docentes y familias, así como la gestión gubernamental para su enfrentamiento. Los estudios que se refieren asumen, en su mayoría, un enfoque metodológico cualitativo, y la aplicación de las técnicas de recogida de información (entrevistas, grupos focales), fueron llevadas a cabo, en lo fundamental, a través de plataformas on-line.

La información se estructura en dos apartados. El primero de ellos describe *grosso modo* particularidades de la educación en Cuba, que explican —de cierta manera— algunas de sus fortalezas, las que influyeron decisivamente en el enfrentamiento a la Covid-19 en este ámbito. El siguiente, refiere prácticas educativas asumidas en el período, para dar continuidad a los procesos educativos y de aprendizaje, tanto en el sistema general de educación, como en la educación superior; se apoya en resultados de investigación, así como en las medidas tomadas desde las instancias gubernamentales, para readecuar los procesos educativos a las nuevas condiciones.

Apuntes sobre la educación en Cuba

La educación ha sido uno de los pilares fundamentales de la Revolución desde su triunfo el 1 de enero de 1959. En ese mismo año se creó el Sistema Nacional de Educación (SNE) y dio inicio la Reforma General de la Enseñanza; en 1961 se aprobó la Ley de Nacionalización General de la Enseñanza, “que instituyó al Estado como

principal responsable de los servicios educativos” (Rego, 2016, p. 30). Paralelamente, se llevó a cabo la Campaña de Alfabetización², y en 1962 tuvo lugar la Reforma Universitaria². La Constitución de la República de Cuba reconoce a la educación como:

[...] un derecho de todas las personas y responsabilidad del Estado, que garantiza servicios de orientación gratuitos, asequibles y de calidad para la información integral, desde la primera infancia hasta la educación universitaria de posgrado. [...] para hacer efectivo este derecho, establece un amplio sistema de instituciones educacionales en todos los tipos y niveles educativos, que brinda la posibilidad de estudiar en cualquier etapa de la vida de acuerdo a las aptitudes, las exigencias sociales y a las necesidades del desarrollo económico-social del país. En la educación tienen responsabilidad la sociedad y la familia [...] La ley define el alcance de la obligatoriedad de estudiar, la preparación general básica que, como mínimo, debe adquirirse; la educación de las personas adultas y aquellos estudios de posgrado u otros complementarios que excepcionalmente puedan ser remunerados [...]. (art. 73, 2019, pp. 50-52)

La enseñanza está organizada mediante el Sistema Nacional de Educación, conformado por un conjunto de subsistemas articulados orgánicamente, (Tabla 1). Tiene carácter obligatorio para las enseñanzas primaria y secundaria básica, mientras que su gratuidad alcanza a todos los niveles. Busca contribuir en la formación de competencias técnicas, así como comprometer a los educandos con su realidad social presente y futura. Los organismos rectores de la política educativa son el Ministerio de Educación (Mined) y el Ministerio de Educación Superior (MES).

2 Se desarrolló durante 1961 con el propósito de erradicar el analfabetismo y facilitar el acceso universal de cubanos y cubanas a la educación. El 22 de diciembre de ese año, Cuba se proclamó como primer territorio libre de analfabetismo en América Latina.

**Tabla 1. Estructura del Sistema
Nacional de Educación**

Subsistema educativo	Caracterización
Primera infancia	Fase inicial de la enseñanza organizada. Comprende a niños y niñas entre 0 y 5 años de edad, atendidos en dos alternativas: institucional (círculos infantiles) y no institucional (Programa Educa a tu Hijo). Su carácter obligatorio lo adquiere a partir de los 5 años de edad de los infantes. Puede cursarse en círculos infantiles o en escuelas primarias.
Educación Primaria	Abarca los grados de 1º a 6º y las edades de 6 a 11 años. En ella se hallan la modalidad regular, Escuelas Vocacionales de Arte (EVA) y escuelas multigrado para las zonas rurales.
Educación Secundaria Básica	Comprende los grados de 7º a 9º y las edades de 12 a 14 años. Incluye las Escuelas Vocacionales de Arte (EVA).
Educación Preuniversitaria	Agrupar a adolescentes entre 15 y 17 años de edad, cursantes de los grados 10, 11 y 12. Se distingue por contar con instituciones con objetivos y características particulares, por ejemplo: Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Exactas (IPVCE), Escuelas de Iniciación Deportiva Escolar (Eide), Escuelas Superiores de Perfeccionamiento Atlético; Escuelas Pedagógicas, entre otras.
Educación Técnica y Profesional	Comprende una gama de especialidades en cursos de 2 a 4 años de duración, según el nivel académico con el que se acceda: 9º o 12º grado. Al concluir pueden incorporarse al mercado laboral o ingresar en la Educación Superior en carreras afines a la especialidad.

Educación Especial	Supone la atención a estudiantes, de cualquier nivel de enseñanza, con necesidades educativas especiales.
Educación de Jóvenes y Adultos	Consta de tres cursos: Educación Obrero Campesina (para alcanzar el 6º grado); Secundaria Obrero Campesina (para alcanzar el 9º grado) y Facultad Obrero Campesina (para alcanzar el 12 grado). En ella también se insertan las escuelas para la enseñanza de idiomas.
Educación Superior	Exige el título de preuniversitario o técnico medio superior; se accede mediante pruebas de ingreso y/o aptitud para algunas carreras. Comprende la educación postgraduada (cursos de postgrados, diplomados, maestrías y doctorados).

Fuente: Elaboración propia.

Como parte de la política educativa, el perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación

ha tenido un carácter continuo y sistemático en el desarrollo de la educación cubana. En este proceso se han producido modificaciones en diferentes momentos, que han representado saltos cualitativos, los cuales se han caracterizado por estar acompañados igualmente del perfeccionamiento de la formación continua y permanente del personal docente. (Navarro et al., 2021, p. 6)

Para favorecer los procesos educativos, en el país se han ido ampliando sistemáticamente los recursos didácticos habituales. El Estado asegura —para todas las enseñanzas y de manera gratuita— el material escolar; se cuenta con dos canales en la televisión nacional (Educativos 1 y 2), que combinan “una programación destinada a las escuelas, con otra para toda la población con carácter esencialmente didáctico” (Rivero, 2021, p. 255). Para

el caso específico de la enseñanza general, el Mined creó en 2002, la Dirección de Televisión Educativa, en 2003 la Dirección de Tecnología Educativa y en 2009 el Portal Cubaeduca (www.cubaeduca.cu)³; también constituyen soportes importantes la Dirección Nacional de Informática Educativa y la Empresa de Informática y Medios Audiovisuales (Cinesoft).

Rivero afirma que “estos antecedentes favorecieron el establecimiento de la estrategia educativa ante la Covid-19 con tan poco tiempo de antelación en la enseñanza general. La experiencia en el uso de los recursos digitales y audiovisuales constituyeron una fuente importante y evitaron caer en la improvisación” (2021, p. 257).

La educación superior, por su parte, dispone de la Red Nacional Universitaria, la cual facilita la interconexión de quienes la conforman y cuenta con un amplio repositorio de publicaciones, así como cursos *on line* y softwares libres. No obstante, las universidades están en situaciones desiguales, lo mismo ocurre dentro de estas con las facultades; no todas tienen montados entornos virtuales de aprendizaje (Gil citado por Rivero, 2021).

Prácticas educativas y pandemia

El 11 de marzo de 2020 Cuba detecta su primer caso de Covid-19 y de manera inmediata, hace público un paquete de medidas, con carácter intersectorial y la participación de todos los organismos de la Administración Central del Estado, las organizaciones sociales y la población en sentido general. La prioridad se centró en la preservación de la vida; la búsqueda y el diseño de alternativas para responder a las necesidades de todo tipo impuestas por

3 Plataforma integradora e interactiva de contenidos y servicios afines a la educación. En 2020, se determinó el acceso gratuito a este portal desde los dispositivos móviles.

la pandemia, constituyó un gran reto para el Estado y el gobierno cubanos, quienes tuvieron que hacer frente, además, al recrudecimiento del bloqueo económico, comercial y financiero impuesto por los Estados Unidos por más de 60 años.

El cierre de las instituciones educativas, tanto en la enseñanza general como en la universitaria, supuso un panorama nunca antes vivenciado en el país. El 23 de marzo, la entonces titular de educación, Ena Elsa Velázquez, en comparecencia televisiva, anunció el cierre definitivo de las escuelas. El curso escolar 2019-2020 quedó interrumpido con el 71,05% del cumplimiento del plan de estudio (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), 2020). Rivero (2021) refiere que, según estimaciones, la medida provocó el cierre de 9541 instituciones educativas y se vieron afectados 1 884 072 alumnos matriculados y 274 511 docentes.

Garantizar la continuidad de estudios en todos los niveles de enseñanza, con la menor cantidad de afectaciones posible, se tornó en un gran desafío, pero también en una prioridad para el sistema educativo cubano. “El derecho a la educación para todos fue la premisa bajo la cual se organizó el proceso docente, conscientes de no contar con las condiciones idóneas desde el punto de vista de los aseguramientos tecnológicos, económicos, pedagógicos, entre otros” (Álvarez et al., 2022, p. 31).

En marzo de 2020, los estudiantes cubanos transitaban por el séptimo mes, de los diez que comprende el curso escolar tradicional. Tanto el Mined, como el MES, según el comportamiento de la pandemia en el país, emitieron, sistemáticamente, una serie de indicaciones, normativas y modificaciones relativas—en lo fundamental— a: currículo escolar, evaluaciones, continuidad de estudios y formación pedagógica.

**Tabla 2. Indicaciones, normas y resoluciones
emitidas por el Mined y el MES (Cursos
2019-2020/2020-2021)**

MINED / Resolución 97/2020	Modifica Resolución N° 238 de 2014 que aprueba el Reglamento para la aplicación del sistema de evaluación escolar.
MINED / Resolución 98/2020	Modifica Resolución N° 6 de 2017 Normas y procedimientos para el otorgamiento de matrículas de círculos infantiles.
MINED / Resolución 99/2020	Modifica Resolución N° 306 de 2009 que establece proceso de otorgamiento de la continuidad de estudios de los egresados de 9° grado y la Resolución N° 179 de 2018.
MINED / Resolución 100/2020	Modifica Resolución N° 160 de 2014 que aprueba la metodología para la evaluación de los resultados del trabajo del personal docente.
MINED / Resolución 101/2020	Modifica varias resoluciones de los planes de estudio de la formación pedagógica del nivel medio superior.
MES / Indicación Especial 1 (23 de marzo de 2020)	<p>Suspensión de todas las actividades en pre y postgrado a partir del 25/3 y cierre de las residencias estudiantiles.</p> <p>Adecuación de la jornada laboral; potenciar el teletrabajo y el trabajo a distancia.</p> <p>Mantener el trabajo con el Mined, en la organización y aseguramiento de los exámenes de ingreso a la universidad.</p> <p>Garantizar comunicación a través de las redes y perfiles institucionales y la conectividad.</p>

MES / Indicación Especial 3 (9 de abril de 2020)	<p>Posponer la realización de los exámenes de ingreso y los diseños de variantes de culminación de estudios, hasta que la situación sanitaria lo permita.</p> <p>Suspender las coordinaciones y orientaciones entre profesores y estudiantes (modalidad no presencial), orientadas en la Indicación N° 1.</p>
MES / Resolución 48/2020	<p>Adecua el proceso de ingreso a la Educación Superior del curso 2020-2021, el cual se realizará cuando la situación epidemiológica lo permita.</p> <p>Mantener los exámenes de ingreso, cuyo inicio será 30 días después de reiniciarse las actividades y así garantizar de los estudiantes.</p> <p>Realizar tres otorgamientos; el primero para los aprobados, el segundo para los no aprobados y el tercero, para todos los estudiantes de preuniversitario, aunque no se hayan presentado a los exámenes de ingreso.</p> <p>Eliminar el requisito de aprobar los exámenes de ingreso para el primer año de los Cursos por Encuentro y a Distancia.</p>

Fuente: Elaboración propia según Resoluciones 97 a 101 contenidas en la Gaceta Oficial N° 43 Ordinaria de 25 de junio de 2020. Indicaciones Especiales N° 1 y 3, del MES; Gaceta Oficial N° 24, Extraordinaria de 2020. Ver: UCI, 2020a y 2020b.

En la enseñanza general, la alternativa fundamental asumida para dar continuidad al curso escolar fue a través de las teleclases por medio de la televisión nacional (canales educativos), iniciadas el 30 de marzo de 2020, en horarios escalonados, según grados y tipos de enseñanza.

Esta propuesta incluyó a intérpretes en lenguaje de señas, para garantizar la inserción educativa de estudiantes con discapacidad auditiva y una programación específica que contribuyera a la formación y superación de los docentes.

También fueron puestos en función de la educación, educandos y familias, recursos tecnológicos para sustentar el proceso educativo; en este sentido se destacan aplicaciones informáticas para computadoras y móviles y la habilitación del portal cubaeduca.cu; la apertura de un servicio nacional de tutoría en red permanente para atender a estudiantes y familias y la atención por variadas vías a estudiantes con necesidades educativas especiales y para brindar ayuda psicopedagógica (Avila *et al.*, 2022).

El Mined se apoyó en el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), en su política permanente de diálogo con la academia para la toma de decisiones. En ese sentido, el ICCP buscó alternativas para mantener y readecuar a las nuevas circunstancias el intercambio y la orientación a las familias, y así contribuir a un menor costo, no solo educativo, sino también emocional en los escolares. Los investigadores se enfocaron en determinar las necesidades educativas de los padres, para lo cual se valieron de la aplicación de encuestas en el sitio web de la institución y de los reportajes aparecidos en los medios de difusión; fundamentaron al Mined la necesidad de mantener los espacios televisivos ya constituidos, y tal vez otros, para la orientación familiar, con temas referidos a las vivencias y posibles maneras de afrontarlas en tiempos de coronavirus, sin “recetas preestablecidas”, sino desde el intercambio y sobre la base de la indagación científica avalada por su práctica profesional. Realizaron publicaciones educativas para públicos específicos, por ejemplo, primera infancia, educadores y familias de estudiantes con trastornos del espectro autista y discapacidad intelectual.

Toda esta labor se fomentó a través de las plataformas WhatsApp y Facebook live (Castro et al., 2021).

Como ya se expresó, las instituciones de educación superior suspendieron las clases presenciales, tanto en el curso regular diurno, como en el curso por encuentros, se potenció el intercambio y la comunicación mediante el uso de plataformas tecnológicas y otras herramientas (EVEA⁴, WhatsApp, Telegram, e-mail, mensajes de texto), en dependencia de las posibilidades de profesores y estudiantes. Se amplió la búsqueda de estrategias individuales y grupales entre los propios estudiantes para socializar la bibliografía, las guías de contenido y el resto de la información brindada por los distintos claustros.

Sin lugar a dudas, diseñar, montar e implementar un curso a distancia y migrar todos los cursos a educación no presencial en pocos meses, con todas las complejidades que conllevan los procesos que transcurren en la educación superior, ha sido tarea difícil para los claustros y directivos; sin embargo, se debe mirar más allá. La posibilidad de iniciar o continuar estudios universitarios en el nuevo contexto ha puesto en tensión no solo al sistema de educación superior, sino a los propios estudiantes y con estos a sus familias. (Avila, Almeyda y García, 2022, s/p).

El 20 de abril de 2020 estaba previsto el reinicio del curso escolar, sin embargo, ante la situación epidemiológica nacional, el MES decidió posponer toda actividad docente, a excepción de los estudiantes de los años terminales de las diferentes especialidades, con material suficiente para escribir sus tesis de grado (Rivero, 2021). A partir de este momento, la universidad transitó de una

4 Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje, al que los estudiantes y profesores pueden acceder sin costo, debido a los acuerdos interinstitucionales entre los Ministerios de Educación Superior y de Comunicaciones.

función más educativa a otra más social. Estudiantes y profesores se vincularon, desde sus ciencias de formación, al enfrentamiento de la pandemia. Por ejemplo, los de Matemática e Ingeniería Informática apoyaron en el diseño de modelos pronósticos para el seguimiento probabilístico del comportamiento de la enfermedad, los de Geografía elaboraron cartografías para ilustrar la incidencia de casos en el territorio nacional, los de Psicología, a través de grupos de WhatsApp, brindaron orientación psicológica a la población y así contribuir con su salud emocional, mientras que los estudiantes de medicina y enfermería se vincularon al pesquijaje en las comunidades.

Sin distinción se hicieron presentes en los centros de aislamiento, envasaron soluciones de cloro para su distribución en las farmacias locales, confeccionaron mascarillas, apoyaron en la producción de alimentos, en la entrega de estos a personas vulnerables, mediante el sistema de atención a la familia (SAF), en la construcción de viviendas para su entrega por subsidio, en la organización del transporte público, entre otras acciones. Este proceso, alejado de las aulas universitarias, contribuyó con valores como la solidaridad, el compromiso, la entrega, lo cual redundó en su formación como seres humanos y como profesionales comprometidos con un país, y eso también vale la pena porque responde al carácter amplio que tiene la educación.

La Covid-19 también impuso fuertes retos a las familias, las que se vieron sobreexigidas en su función educativa; tuvieron que readecuar sus rutinas cotidianas para brindar un acompañamiento más sistemático a infantes y adolescentes en las actividades relacionadas con el estudio. En muchos casos, hubo una superposición de roles, donde la familia se convirtió en eje principal del proceso educativo. Así mismo, se revelaron o hicieron más visibles,

desigualdades sociales que atentaron contra el aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Rodríguez y Odriozola (citados por Almeyda et al., 2021), refieren las condiciones de hábitat de los educandos para un normal desempeño del autoaprendizaje en casa, las situaciones de convivencia familiar, el nivel educacional de sus convivientes para apoyarlos en este proceso y el acceso al equipamiento necesario.

Un análisis puntual acerca de las valoraciones de las teleclases en estudiantes primarios entre 5 y 11 años, lo brindan Jiménez, Sarduy y Jiménez, (2021)⁵. El estudio refiere que las teleclases constituyen la práctica más frecuente de estos infantes en el período pandémico, solo antecedido por el juego, esencial en esta etapa de la vida. Apuestan por propuestas dinámicas y atractivas, esas son las que resultan sus preferidas: *Las canciones que ponen porque son bonitas y aparecen las letras moviéndose; Las láminas, las canciones, los videos y los ejemplos que ponen porque de esa manera aprendo más; Cuando ponen muñes o canciones que se relacionan con la clase y los ejercicios que quedan de la tarea que son fáciles porque son divertidos; La clase El mundo en que vivimos, porque hablan de la naturaleza* (p. 6). Para estos autores, “esto tiene una incidencia directa en el grado de atención y motivación que los menores sienten por las clases televisadas” (p. 6).

Fueron reconocidos, además, aspectos que les desagradan y/o cambiarían de esta práctica educativa, por ejemplo: *Muchas veces son contenidos repetidos, ya los hemos dado en la escuela; No hay tiempo para copiarlo todo porque van muy rápido; Hay que escribir mucho y la casa no es la escuela. No me gusta dar clases en la casa; El cambio*

5 Estudio cualitativo on-line, en el que participaron 47 escolares de las provincias La Habana, Artemisa, Pinar del Río, Villa Clara, Sancti Spiritus y Holguín.

de maestra. Entiendo mejor a mi maestra (p. 8). El estudio también aportó que la mayoría de los estudiantes ven las teleclases acompañados por adultos; resalta la figura materna, quien —como tendencia— continúa teniendo a su cargo la responsabilidad principal en la formación y educación de su descendencia.

Jiménez y Sarduy (2021) realizaron una segunda investigación, enfocada en los impactos de la Covid-19 en docentes de la enseñanza primaria. Estos reconocieron como su preocupación fundamental, “no poder monitorear el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes” (p. 228); mientras que entre los principales retos advierten: mantener el contacto con sus alumnos para conocer el avance de su aprendizaje y orientar a las familias, mantener el estudio y la autopreparación, monitorear el visionaje de las teleclases y explicar sus contenidos, y mantener el distanciamiento físico (p. 228).

En cuanto a las fortalezas y debilidades de las teleclases, estas se puntualizan en la Tabla 3:

Tabla 3. Fortalezas y debilidades de las teleclases según maestros primarios (Curso 2019-2020)

Fortalezas	Debilidades
<p>Estabilidad en la transmisión; énfasis en los contenidos; sugerencias bibliográficas para realizar los trabajos prácticos; atención a las críticas y recomendaciones hechas por las familias; empleo de recursos didácticos que dinamizan la clase y difusión de medidas higiénico-sanitarias para prevenir la Covid-19.</p> <p>A pesar de la situación epidemiológica de cada territorio, el Mined junto al Instituto Cubano de Radio y Televisión (ICRT) y el apoyo conjunto que han ofrecido los telecentros provinciales, han logrado que las clases lleguen a cada rincón del país.</p>	<p>Rapidez con que pasan las diapositivas en cada transmisión (muchas veces no da tiempo a copiar la consigna del ejercicio); sobrecarga de contenidos en muchas de las clases y, sobre todo, en las tareas orientadas para el próximo encuentro; desniveles en las habilidades comunicativas de los teleprofesores; poca profundización en contenidos nuevos (tomando en consideración que no todas las familias cuentan con los recursos y conocimientos para poder explicarlos correctamente); y que no se puede monitorear y evaluar el aprendizaje de niñas y niños.</p>

Fuente: Elaboración propia según datos en Jiménez y Sarduy, 2021, p. 233.

Por su parte, la investigación llevada a cabo por Álvarez et al., (2022), en 10 municipios de la capital cubana, arrojó que más de 4 900 estudiantes de los niveles primario, medio y medio superior percibieron, en un 65%, las teleclases aburridas *siempre* o *casi siempre* y para el 71% fue imposible comprender las explicaciones dadas por los profesores. "A esto se suma que más del 60% tuvo dificultades para desarrollar los ejercicios de manera independiente y el 20% nunca pudo hacerlo solo" (p. 32).

En tanto los resultados de Peñate et al., (2021), muestran que para los estudiantes de secundaria básica sus principales preocupaciones, asociadas a lo escolar, se centraron en la no conclusión del curso y en la pérdida de interés por los estudios: *Casi no vi las teleclases eran aburridas, muy rápidas y se entendía poco*. En lo que respecta a los estudiantes del nivel medio superior, estos apuntaron a no haber podido realizar los exámenes de ingreso a la universidad en el tiempo tradicionalmente establecido para ello y aunque subrayan haber dado continuidad a su preparación individual, y estar al tanto de los repasos brindados a través de los Canales Educativos, habilitados para apoyar el proceso educativo, no dejan de reconocer que esta situación les generó angustias y desajustes emocionales: *Ha sido difícil mantenerme encerrada en casa por tanto tiempo, eso me provocó depresión e irritación algunas veces*. En este orden, una vez realizados los exámenes y otorgadas las plazas, la “soñada entrada a la Universidad” ocurre de una manera diferente, poco o nada atractiva y no coherente con sus expectativas.

Por su parte, el estudio de Almeyda et al., (2021) acerca de la comprensión de los efectos de la pandemia en la subjetividad de los estudiantes de duodécimo grado que aspiraban ingresar a la universidad en el curso 2020-2021 y que, al inicio de la pandemia en el país, se encontraban próximos a realizar sus exámenes de ingreso, exhibe resultados interesantes (Tabla 4):

Tabla 4. Comprensión de los efectos de la pandemia en estudiantes de nivel preuniversitario

Procesos	Resultados
Rutina diaria	<p>Se expresan dificultades en la organización, manejo y aprovechamiento del estudio en la casa. Como tendencia, refieren que no se adaptan a estudiar de manera individual. Por lo general, no se aprecia que tengan estructurados adecuadamente sus horarios y lugares de estudio, incluso refieren que han cambiado sus horarios de sueño y actividades. Es un poco más complejo estudiar en casa... Es que como me acuesto tarde, se me va el día durmiendo y luego la noche la cojo para ver series.</p>
Actividad de estudio	<p>Emerge recurrentemente como unos de los elementos con mayores dificultades. Los estudiantes manifiestan en sus declaratorias preocupaciones por no tener a los profesores para satisfacer sus dudas, con quien verificar la comprensión de los contenidos y que los ejercicios estén resueltos a cabalidad. Sienten muy necesario el repaso con el profesor y el vínculo cara a cara. Nadie aguanta más de 3 meses estudiando solo, sin algún profesor al lado.</p> <p>La pérdida de la sistematicidad en el estudio es otro de los elementos que impactan la calidad de estos. Se evidencia una rutina desestructurada, poco tiempo dedicado a esta actividad, lo que puede incidir en los resultados. Todo esto está condicionado por la desmotivación que vivencian dada la dilación en el tiempo de los tan esperados exámenes de ingreso, así como no contar con la presencia de profesores que los asesoren. El punto es que al no haber una fecha y estar constantemente bajo la presión del cambio de fechas y tal, dejamos de estudiar.</p> <p>Inseguridad y temor al fracaso en el examen es otro elemento reiterado. La mayoría no se siente preparada para enfrentar los exámenes de ingreso. No iría, no me siento para nada preparada para tomar los exámenes si fuesen mañana, al menos historia la suspendería.</p>

Estados emocionales	Hicieron evidentes sus preocupaciones, incertidumbres, emociones con respecto al tiempo vivido en aislamiento social y en el que no han podido contar con la ayuda cercana de los maestros. La dilación en el tiempo de los exámenes de ingreso, ha constituido uno de los factores predisponentes de tales estados emocionales. Emergieron emociones y estados negativos, entre ellos el miedo, la ansiedad, el estrés, la desesperanza, la tristeza, la desmotivación, el cansancio, el aburrimiento y la desorientación. En conexión con lo anterior, compartieron entre ellos la necesidad de recibir ayuda psicológica para afrontar estos momentos. Igualmente se hizo notar en sus discursos, la dificultad para manejar el cambio y la incertidumbre. Uno aparenta estar bien, pero por dentro hay mucho estrés y eso es fatal.
---------------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de Almeyda et al., (2021). pp. 16-18.

En cuanto a las preocupaciones de los universitarios, el estudio de Peñate et al., (2021) reconoce que estos aluden a la posposición de las defensas de sus tesis de licenciatura, exámenes estatales, y su graduación como profesionales que, como otra consecuencia, trae la dilación del proceso de inserción laboral y la concreción de otros proyectos de vida también importantes para los jóvenes, como pudieran ser, la independencia económica, la superación postgraduada y la conformación de familia propia.

Otras realidades enfrentadas se asocian al cierre de muchas asignaturas optativas, con lo cual hay contenidos a los que los estudiantes no tuvieron acceso curricularmente. También la calidad de los intercambios, la constancia para el estudio de manera individual, la interrupción de procesos como las prácticas preprofesionales, concebidas para la familiarización y entrenamiento de los

estudiantes con su futuro mundo laboral, han impactado en el escenario educativo.

La investigación también inquirió sobre las principales pérdidas sufridas por adolescentes y jóvenes en este período. Sus respuestas reconocen el resquebrajamiento de los espacios de socialización e interacción con coetáneos, entre ellos, la escuela, así como el aplazamiento de proyectos, entre los que se incluyen algunos asociados a la esfera educacional (Peñate et al., 2021).

A modo de comentarios finales

La Covid-19 provocó en la educación cambios abruptos y emergentes, no exentos de improvisaciones, pero con el mérito innegable de tratar de dar continuidad a un proceso decisivo y fundamental en la formación de las generaciones jóvenes. No obstante, los esfuerzos y las medidas de contingencia para llevar adelante los procesos educativos, así como las actitudes resilientes para afrontar una situación nunca antes vivenciada, las trayectorias de vida en el ámbito educativo y estudiantil de los infantes, adolescentes y jóvenes se vieron profundamente alteradas.

Las afectaciones no solo se sitúan en lo relativo al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también en la formación de valores y en el sistema de relaciones entre los estudiantes y entre ellos con sus profesores. Hay que considerar que la escuela constituye un contexto físico de socialización de las personas; un lugar privilegiado donde la propuesta educativa se sistematiza. A ella asiste el sujeto para recibir instrucción y educación, a través de la labor pedagógica que ejercen —fundamentalmente— los docentes. Para Castillo:

La escuela debe entenderse como un lugar para el diálogo intergeneracional, un tiempo de aprendizajes para la vida en sociedad, un espacio de producción y socialización de la cultura y, por ende, y a pesar de todas las transformaciones que han ocurrido en los escenarios de socialización, un lugar y un tiempo privilegiados donde viven y se aprenden las normas y valores que hacen posible la vida en sociedad. (Castillo, 2003, p. 126)

En esa misma línea, los procesos educativos se volcaron hacia el interior de los hogares, con una gran carga para las familias, que no en todos los casos estaban preparadas para asumir estas exigencias, ni desde el punto de visto de los conocimientos, ni tampoco desde los recursos tecnológicos para llevar adelante el proceso educativo de sus hijos. Ello generó cambios profundos en sus dinámicas, no siempre positivos para la cotidianidad de sus miembros, a la vez que visibilizó un incremento de las desigualdades sociales y de la brecha digital, que exige de políticas focalizadas para su eliminación.

Los más jóvenes, por su parte, se vieron privados de la socialización cara a cara, por lo que tuvieron que refugiarse en la virtualidad para, a través de las redes sociales, mantener los intercambios con sus iguales, parejas y otros familiares. Sin dudas, las tecnologías se convirtieron en una gran aliada en el período pandémico, sin dejar de reconocer las limitaciones en la tenencia y el acceso a las mismas, así como algunas acciones para contrarrestarlas.

La educación cubana, para continuar siendo una garantía para infantes, adolescentes y jóvenes en tiempos de pandemia, tuvo que realizar adaptaciones curriculares de forma innovadora, pues supuso la transformación de todos los eslabones que participan en las actividades educativas (educadores, educandos, familias). No ha sido un proceso lineal ni exento de dificultades de diversa índole, como la insuficiencia de formación y entrenamiento de los

docentes para enfrentarse a entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje; la transmisión de contenidos curriculares que no siempre llegaron de la mejor manera a sus receptores; la brecha digital que no permitió un acceso fluido a las tecnologías de la información y las comunicaciones; y el exceso de horas frente a las pantallas, tanto para profesores como para estudiantes, que provocaron cansancio, desconcentración y agobio e interfirieron en la calidad del proceso educativo.

El escenario de la pandemia invita entonces a colocar miradas críticas al ámbito educativo, para evitar volver a cometer los mismos errores, por ejemplo, la confección de materiales poco atractivos, volcados tal cual, del contenido original, o la poca interacción entre estudiantes y profesores. Sobre todo, porque la educación a distancia, modalidad en la que Cuba tiene más de 40 años de experiencia, continuará, pero requiere fortalecerse con los códigos de la virtualidad. Si estos se aplican de forma creativa, aprovechando las potencialidades de los audiovisuales, el diseño, las llamadas visitas virtuales en tercera dimensión, y otros recursos, pudieran resultar igual de interesantes.

Los años vividos en pandemia dejan aprendizajes, y muchos retos, entre los que sobresale la reformulación de las políticas educativas para que incluyan la preparación integral de todo el sistema ante situaciones imprevistas. La dimensión alcanzada por la virtualidad indica la necesidad de priorizar la informatización de la sociedad, en el menor tiempo posible, sin que ello suponga brechas en los niveles de acceso, que coloque en situación de vulnerabilidad a grupos de estudiantes, educadores y familias. Asociado a ello, hay que trabajar con intencionalidad en la alfabetización digital, sobre todo de los docentes, para que puedan sacar mayor partido a las herramientas

que ofrecen los espacios digitales. La pandemia también reafirmó que la familia es un puntal fundamental en los procesos educativos, pero no debe recibir una sobreexigencia de sus funciones.

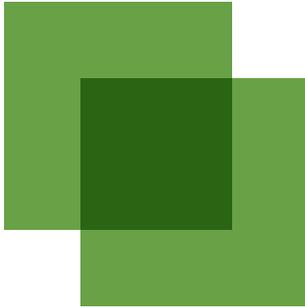
Las reflexiones sobre el ámbito educativo en tiempos de pandemia no se han agotado. En este sentido, a las ciencias sociales y humanísticas aún les queda un largo camino por recorrer por las vivencias y los aprendizajes de educandos, educadores y familias. Sus recomendaciones, si son tenidas en cuenta, de seguro contribuirán a un diálogo mucho más fructífero con los tomadores de decisiones para la reformulación de políticas educativas mucho más acertadas e inclusivas.

Bibliografía

- Abramovay, M., Xavier, L. C., Peñate, A. I., Zurita, Ú. y Sales, M. V. (2022). Jóvenes, Covid-19 y los retos a la educación en Brasil, Cuba y México. En Abramovay, M.; Feffermann, M.; Cenitagoya, V.; Zurita, Ú.; Peñate, A. I. (Orgs.). *Trajectorias/prácticas juvenis em tempos de pandemia da Covid-19* (pp. 69-106). San Pablo: FLACSO.
- Almeyda, A., García, T., Pacheco, A., García, S., García, A. y Otero, D. (2021). La educación en tiempos de pandemia. Impactos en la subjetividad de estudiantes cubanos en transición a la universidad. *Alternativas cubanas en Psicología*, 9(25), 6-21. <https://acupsi.org/volumen-9-numero-25/>
- Álvarez, L., Guitart, L., Barrabia, O., Cobas, M., Imbert, N., Martínez, M., Morteno, V., Cortés, Y., Arredondo, M. M. y Bombalé, B. (2022). *Caracterización del impacto educativo de la pandemia generado por la Covid-19 en las condiciones socio-psico-pedagógicas de la comunidad educativa general*. [Informe de investigación]. Facultad de Ciencias

- de la Educación. Universidad de las Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
- Ávila, N., Almeida, A.; García, S. (2022). Los costos familiares del acompañamiento educativo en tiempos de Covid-19. Reflexiones desde el contexto cubano. *Revista Universidad de La Habana*, (293). <https://revistas.uh.cu/revuh/article/view/2021-07-01/3381>.
- Cáceres, J., Jiménez, A. S. y Martín, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del Covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221. <http://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Castro, P. L., Campo, I. y Demósthene, Y. (2021). Las familias, su educación y los derechos del niño. En Peñate, A. I. (Coord.). *El derecho a los derechos. Infancias y adolescencias en Cuba*, 47-71. La Habana: Editorial Acuario, Flacso-Cuba. www.clacso.org.ar/bibliotecavirtual
- Castillo, J. R. (2003). La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 1(2), 115-143. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/331>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal)/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19. Informe de Covid-19 Cepal/Unesco*. <http://repositorio.cepal.org>
- Constitución de la República de Cuba (2019). La Habana: Editora Política.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2020). *Educación en tiempos de Covid-19. La experiencia cubana*. S/d: Unicef/Mined.
- Jiménez, A., Sarduy, Y. y Jiménez, R. (2021). Infancias cubanas y acceso al conocimiento bajo el signo de la Covid-19. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 9(1), 1-13. <https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/4292/3770>

- Jiménez, A. y Sarduy, Y. (2021). Improntas de la Covid-19 en la enseñanza. Visiones y experiencias de docentes primarios en Cuba. En Pañellas, D. e Irán-Cabrera, I. (Coords.). *Cuba: subjetividades y pandemia*, 222-241. La Habana: Publicaciones Acuario. <https://dspace.uclv.edu.cu>
- Ministerio de Educación de Cuba (Mined). Resoluciones 97 a 101. Gaceta Oficial N° 43 Ordinaria de 25 de junio de 2020. <http://www.gacetaoficial.gob.cu>
- Ministerio de Educación Superior de Cuba (MES). Gaceta Oficial N° 48 Extraordinaria de 7 de mayo de 2020. <http://www.gacetaoficial.gob.cu>
- Navarro, S., Valle, A., García, S. y Juanes, I. (2021). *La investigación sobre el III Perfeccionamiento del Sistema de Educación en Cuba. Apuntes*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ministerio de Educación. <https://www.mined.gob.cu>
- Peñate, A. I., Díaz, D., Armas, G., Porro, S. y Muñoz, M. R. (2021). *Trayectorias/prácticas juveniles en tiempos de Pandemia de Covid-19*. [Informe de investigación]. Flacso-Cuba, Universidad de La Habana.
- Rego, I. (2016). Escuela y desigualdades en la actualización del modelo cubano. *Revista Temas*, (87-88), 28-35.
- Rivero, Y. (2021). Estrategia educativa cubana en tiempos de pandemia Covid-19. Reconstrucción y perspectivas. En Zabala, M. del C. et al. (2021). *Enfrentando la Covid-19 en el Caribe: Experiencias en República Dominicana y Cuba* (pp. 249-289). La Habana: FES/Flacso Cuba.
- Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI). (2020a). Indicaciones especiales N° 1 del Ministerio de Educación Superior. <https://www.uci.cu/universidad/noticias>
- Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI). (2020b). Noticias. Indicaciones especiales N° 3 de 2020 del Ministerio de Educación Superior. <https://www.uci.cu/universidad/noticias>



Capítulo 4. La evaluación formativa del estudiante en los discursos del Ministerio de Educación Nacional (Colombia), 1990-2020

Luz Stella García Carrillo¹

¹ Doctora en Ciencias de la Educación, Rudecolombia, Universidad del Tolima; magíster en Educación de Adultos de la Universidad de San Buenaventura Bogotá; magíster en Educación con Énfasis en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá; participante del programa de postdoctorado de investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Profesora de planta de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5605-2705>. Correo electrónico: lsgarcia@ut.edu.co

Introducción

Este texto presenta una reflexión en torno a la presencia del concepto de evaluación formativa del estudiante o de algunas características de la evaluación formativa para los niños, niñas y jóvenes en los discursos que subyacen en varios documentos orientadores que marcan directrices expedidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) desde 1990 hasta el 2020.

Este recorrido, elaborado a partir de una revisión documental y normativa sistemática desarrollada en el trabajo investigativo como participante en el Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, busca identificar y comprender los discursos sobre la evaluación formativa entendida también en sus diferentes matices como evaluación para el aprendizaje en diversos tiempos y condiciones educativas, dado que en los discursos hay intencionalidades y pretensiones que permiten plantear la importancia y necesidad de resignificar la evaluación, así como asignar otros sentidos y significados formativos a la práctica evaluativa que posibilite ante todo al estudiante aprender, construir y reforzar el conocimiento y aprender del error, y en términos generales, mejorar los procesos de calificación-valoración y de formación en todas las dimensiones del desarrollo humano de niños, niñas y jóvenes.

La evaluación formativa no es nueva; ha estado presente desde hace varias décadas en los discursos que circulan en el sector educativo, en el Estado, en las instituciones y en los profesores. Aunque cada día más se reconocen el papel determinante y los aportes de la evaluación, su resignificación en todos los niveles y modalidades educativas ha sido lento, desigual y reciente; la evaluación del estudiante ha estado configurada desde

una fuerte cultura de la evaluación marcada por tradiciones, creencias y costumbres, donde se identifica básica y exclusivamente la evaluación del estudiante con la obtención de un resultado expresado en una calificación en una escala numérica o una cifra estadística.

Por otra parte, es responsabilidad del Estado, desde la macroestructura curricular, definir los fundamentos epistemológicos, axiológicos, pedagógicos, metodológicos y el marco normativo de la evaluación del estudiante para orientar, regular y realizar seguimiento a todas las instituciones educativas. Sin embargo, esto no quiere decir que los discursos explícitos en los documentos orientadores expedidos por el MEN se conozcan, comprendan, apropien, apliquen e integren por parte de los profesores y directivos docentes de forma automática y lineal.

A lo largo de los años y en distintos momentos, el MEN ha emprendido acciones y ha hecho énfasis en torno a la evaluación del estudiante, pero a pesar de los esfuerzos y planes oficiales, que tienen la intención real o aparente de priorizar los discursos y desarrollar prácticas evaluativas formativas con fundamentos pedagógicos aun su apropiación y presencia en las aulas no es plena. No obstante, la transformación de la evaluación del estudiante como resignificación de la evaluación no se configura solo desde el Estado; también se define y consolida desde los colectivos profesionales del magisterio, los expertos e investigadores, y especialmente desde el profesor en su trabajo evaluativo cotidiano al interior de las aulas y en los establecimientos educativos. Es preciso tener en cuenta que para muchos la evaluación no es un tema de vital interés y determinante en las discusiones urgentes del sector educativo, que buscan superar sus tradicionales prácticas.

La presencia del concepto de evaluación formativa en el discurso estatal no garantiza su aplicación; en algunos

casos su implementación es lenta, débil y desactualizada, y no se refleja en las directrices de los Sistemas Institucionales de Evaluación o el documento equivalente, en las aulas y en la cultura evaluativa que se vive en la institución educativa.

Documentos como lineamientos, orientaciones y la normatividad institucional definen y direccionan las posturas, principios, criterios, procedimientos y usos que sustentan la evaluación, que deben ser conocidas y de dominio de toda la comunidad educativa, previa discusión con acuerdos en lo posible elaborados con su participación activa. Se observan algunos avances, ya que estas acciones se han implementado y cada día ganan más terreno.

A pesar de lo anterior, la otra cara de la moneda muestra el impacto de la política neoliberal en la institución educativa desde y en la evaluación. Desde el punto de vista de Olave *et al.* (2019, p. 235):

Se observa que la evaluación a través de sus pruebas al interior de los sistemas educativos aparece como técnicas para determinar la posición y función de los niños y niñas, situación que condiciona el flujo por la trayectoria escolar de cada niño y niña. En el mismo sentido, las evaluaciones se convierten en una mirada de sí mismo que compromete a los niños a gerenciar su propio éxito o fracaso.

Esto nos muestra que la evaluación del estudiante no es neutral; responde, entre otras cuestiones, a las reformas dadas en el seno de una lógica que configura las políticas evaluativas como un conjunto de decisiones, principios estratégicos, planes, programas y acciones que manifiestan y concretan los intereses estratégicos implantados a través de los discursos como marcos de referencia y la normatividad del MEN en cuanto a este tema: la evaluación aplicada a los niños, niñas y jóvenes.

La evaluación del estudiante

La evaluación presenta una pluralidad de concepciones, intenciones, prácticas y usos. Se destaca la multiplicidad de posturas teóricas, conceptos y desarrollos en la evaluación educativa en el país y el mundo. Se pueden identificar grandes académicos, pensadores e investigadores, así como grupos de investigación o de estudio de muchas nacionalidades que han dedicado su vida a problematizar para proponer diversas perspectivas, modelos, sistemas y tendencias para que hoy se reconozca la evaluación como un campo de estudio y una disciplina pedagógica que actualmente se encuentra en un acelerado y multidimensional desarrollo.

Es innegable el papel que desempeña la evaluación del estudiante como una práctica reflexiva en la mejora de los procesos relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación misma, en la promoción del diálogo, la interacción, la negociación y la participación autónoma y la autorreguladora; paulatinamente se reconoce el potencial de la evaluación como un proceso complejo de múltiples facetas desde las tradicionales hasta las posturas alternativas que resignifican su sentido y significado. Durante varias décadas la evaluación fue considerada una actividad marginal con la que se evidencian vacíos e incongruencias epistemológicas, pedagógicas, técnicas y procedimentales, usada para el control, la supervisión, la vigilancia, la rendición de cuentas y la racionalización del sector educativo.

La evaluación del estudiante es, ante todo, un asunto académico y pedagógico con implicaciones políticas y sociales. En su complejidad, debe ser reconocida y abordada como producto o proceso; no es un hecho educativo acrítico, pues se utiliza para implantar implícita o explícitamente algunas políticas educativas a través y

desde los cambios o ajustes a la evaluación, por ello, se observan tensiones, contradicciones y desencuentros entre los discursos y las prácticas evaluativas desarrolladas en las aulas.

No sobra recordar que evaluar implica dos procesos paralelos, complementarios, con finalidades formativas diferentes: por un lado, calificar o certificar, como un procedimiento altamente administrativo, y, por otro lado, evaluar entendido como valorar o juzgar los procesos formativos. En este orden de ideas, algo que se debe y se seguirá haciendo, aunque se hable y desarrolle una evaluación formativa, es entregar notas a los estudiantes y reportarlas obligatoriamente a la institución. Hoy, la tendencia es la integración de las dos perspectivas. Al respecto, Shepard (2006, p. 37) considera que

Para que se respalden mutuamente, las evaluaciones sumativa y formativa deben estar alineadas conceptualmente. Deben ser plenamente capaces de representar los objetivos de aprendizaje importantes, y deben usar la misma gama extensa de tareas y de tipos de problemas para representar la comprensión de los estudiantes. Sin embargo, las evaluaciones sumativas no deben ser meras repeticiones de tareas formativas previas, sino que deben ser la culminación de desempeños que inviten a los estudiantes a exhibir su maestría ya utilizar su conocimiento en formas que generalicen y extiendan lo que han aprendido.

Esto implica asumir que la evaluación no es un proceso separado y desconectado, que no es “una república independiente” sino que está articulada, en relación e impacta y es impactada por otros elementos y procesos del currículo y el sistema educativo. Esto es lo que García-Carrillo (2015) denomina la “trenza pedagógica” que se refleja, entre otros aspectos, en replantear los fundamentos y modelos teóricos de la enseñanza-aprendizaje con

metodologías activas, participativas e inclusivas para un aprendizaje significativo y situado.

En cuanto a los discursos sobre la evaluación formativa del estudiante, el punto de partida es ubicarla como un proceso eminentemente político, pedagógico y ético. Para los estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia, evaluar en muchos casos, aún, es sinónimo de medir y repetir de memoria datos o información descontextualizada y poco significativa para el estudiante. Afortunadamente, cada día se incorpora el tema de la evaluación del estudiante al debate educativo y progresivamente se observa su transformación conceptual, así como la incorporación y el desarrollo de concepciones más formativas, cualitativas, comprensivas y procesuales.

Según Shepard (2006), la evaluación formativa se define como la evaluación llevada a cabo durante el proceso educativo con el fin de mejorar la enseñanza o el aprendizaje. Pero la evaluación formativa se convierte, en algunos casos, en un concepto vagabundo, desconocido, subvalorado e impreciso. Como afirma García-Carrillo (2014), en el papel se escriben muchas cosas que nunca llegan a realizarse a escala institucional o de los profesores.

La tarea de resignificar la evaluación del estudiante

Por la marginalidad de la evaluación en épocas pasadas y en la vía de reivindicar su papel y función formativa, adopto el concepto de resignificación de la evaluación del estudiante “como una oportunidad, un camino de transformaciones a recorrer, de este modo, se requiere un profundo y largo proceso de reorientación y de asignación de otro sentido formativo” (García-Carrillo, 2021, p. 16).

En este sentido, es necesario cuestionar la pertinencia, validez formativa y en contexto de las prácticas evaluativas, ya que a lo largo de los años se repiten y vuelven a repetir mecánicamente y sin ninguna reflexión; por tanto, algunas actividades relacionadas con la evaluación del estudiante se desarrollan sin una mirada crítica. Según Shepard (2006), “la mayoría de los maestros en servicio tienen solo un conocimiento limitado de estrategias de evaluación formativa, y sigue pensando en la evaluación como un proceso que sirve principalmente para calificar” (p. 17).

Vale la pena considerar que la falta de conocimiento, o el conocimiento limitado o desactualizado en el campo de la evaluación educativa, no es responsabilidad directa de los profesores; de hecho, durante muchos años en las propuestas de formación inicial y permanente de los profesionales en educación no se incluyeron espacios formativos o cursos relacionados con la evaluación. Sin lugar a dudas, este hecho repercute en la comprensión y en la práctica evaluativa que desarrollan los profesores en sus aulas.

En la evaluación del estudiante aún faltan mayores desarrollos, reflexión y un debate sobre la situación de la evaluación para contribuir a redimensionar su significado y aporte a la construcción de un conocimiento o saber pedagógico que permita transformar las teorías, principios, prácticas y usos de la evaluación en el aula de clase. Lo anterior en un intento para superar su progresiva despedagogización, entendida como la ruptura entre la evaluación y la pedagogía, donde la evaluación es considerada una actividad intrascendente, final y de resultados exclusivamente.

Sin embargo, resignificar la evaluación del estudiante no es sinónimo de estandarizar las prácticas evaluativas;

debe quedar claro que no se plantea construir y desarrollar una única concepción, una estructura o modelo de evaluación del estudiante que sea válida para todas las instituciones y contextos educativos para que todos evalúen el mismo día, a la misma hora y de la misma forma. En este caso, las soluciones y posiciones monolíticas y lineales en la evaluación no tienen ninguna validez y no son procedentes; es menester reconocer que en torno a la evaluación del estudiante se vive diversidad de situaciones de reconocimiento, indiferencia, interés, pero generalmente se asigna mayor importancia y recursos a la política y a las actividades encaminadas a la evaluación certificadora y a la acreditación, con sus pruebas masivas y estandarizadas, lo que desplaza a un segundo plano las acciones relacionadas con la evaluación de carácter formativo o de evaluación para el aprendizaje.

La evaluación formativa en la década de los noventa

A lo largo de este capítulo se abordan los discursos y la situación de la evaluación desde las categorías de análisis: concepto, características y condiciones de evaluación formativa del estudiante. No obstante, es pertinente tener en cuenta una mirada retrospectiva al respecto:

Durante los años sesenta, setenta y parte de los ochenta, el país contaba con un currículo preestablecido y se emprendían procesos evaluativos de orden netamente cuantitativo. Las políticas de evaluación y promoción de estudiantes giraron en torno a la definición de promedios sumativos de calificaciones, en escala numérica de 1 a 5 para la básica primaria y de 1 a 10 para la secundaria y media; y al finalizar el año escolar se reportaban sumatorias de resultados parciales de logros alcanzados por los estudiantes en los distintos periodos académicos. (MEN, 2008, p. 1)

En la década de los noventa se expide la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, de gran importancia porque en ella los ejes estructurales de la Constitución de 1991 se concretan y reglamentan para el sector educativo en sus diversos niveles y modalidades. En esta legislatura se posiciona el concepto de evaluación en el marco de la calidad educativa y se propone el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, como aseguramiento de la calidad educativa que condiciona la toma de decisiones administrativas, financieras y académicas a partir de los resultados obtenidos en la gestión.

Esta concepción de calidad educativa como sustento de las políticas públicas en educación facilitó el surgimiento y avance de una estrategia de modernización y racionalización de las estructuras del Estado, en gran parte inducida por organismos económicos y financieros gubernamentales e intergubernamentales o agencias de cooperación internacionales, que con gran fuerza e impacto proponen e imponen al inicio del nuevo siglo una lógica que abarca los conceptos de competencias, desempeños, estándares educativos, que en apariencia apunta a mejorar y fortalecer la educación, pero desde indicadores neoliberales, de *accountability*, económicos y de productividad.

La Ley 115 de 1994 dedica el capítulo 3 a la evaluación (arts. 80-84), e incorpora la evaluación del estudiante, la evaluación del desempeño del profesional docente y de los directivos, así como la evaluación de los directivos docentes privados y la evaluación institucional anual:

Artículo 80: Evaluación de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de

Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

Por todo lo expuesto, es necesario revisar la calidad, como concepto polisémico y ambiguo, que en este caso responde al aseguramiento de la calidad educativa desde los principios del mercado: eficacia, eficiencia y efectividad. Se usa la evaluación, en términos generales, como estrategia para mejorar la calidad y excelencia de la educación, para elevar el rendimiento de los estudiantes a partir de la aplicación de evaluaciones masivas y estandarizadas como pruebas nacionales o pruebas a gran escala, cuyos resultados numéricos y estadísticos permiten clasificar y comparar sistemas educativos, establecimientos escolares y estudiantes procedentes de contextos y condiciones desiguales y diversas.

Al respecto, García-Carrillo expresa que

El Estado refuerza la equivocada relación lineal de los resultados en las pruebas masivas como único indicador de calidad y excelencia en la educación. La situación se plantea como un problema de orden técnico-operativo relacionado con el diseño y aplicación de las pruebas o del establecimiento de estándares, criterios y normas precisas y objetivas a nivel nacional. En consecuencia, se desconoce una concepción formativa con fundamentos pedagógicos en la evaluación educativa, se distorsionan sus finalidades y se multiplican los usos y abusos con sus resultados. (2013, p. 111)

El decreto 230 del 2002

El decreto 230 del 2002 dictó normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los estudiantes. No

se puede dejar de señalar que generó grandes debates, especialmente en los aspectos relacionados con la promoción de los estudiantes, tema que causó rechazo e inconformismo, al permitir un máximo del 5% de reprobación en cada establecimiento educativo.

El capítulo 2: “Evaluación y promoción de los educandos”, versa lo siguiente:

Artículo 4. Evaluación de los educandos. Será continua e integral, y se hará con referencia a cuatro periodos de igual duración en los que se dividirá el año escolar. Los principales objetos de evaluación son:

Valorar el alcance y obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos.

Determinar la promoción o no de los educandos en cada grado de la educación básica y media.

Diseñar e implementar estrategias para apoyar a los educandos que tengan dificultades en sus estudios.

Suministrar información que contribuya a la autoevaluación académica de la institución y la actualización permanente de su plan de estudios.

Asimismo, en los artículos 5: Informes de evaluación; 6: Entrega de informes de evaluación y el artículo 7: Registro escolar, se describe la estructura del informe escrito de evaluación y los procedimientos asociados a este.

No obstante, a pesar de las valiosas transformaciones propuestas en este decreto que ubican la evaluación del estudiante en unos matices formativos, se evidencian tensiones y contradicciones frente al ámbito de aplicación donde “su interpretación debe favorecer la calidad, la continuidad y la universalidad del servicio público de la educación, así como el desarrollo del proceso de formación de los educandos” (art. 1).

En concreto, la polémica se generó con los planteamientos del artículo 9: Promoción de los educandos. En este sentido, los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95 % del total de los educandos que finalicen en año escolar en la institución educativa.

Este hecho conmocionó y afectó la vida escolar, dado que el interés y la preocupación de las instituciones educativas era no superar el límite del 5 % de educandos que al finalizar el año escolar fueran considerados para repetir un grado. Era responsabilidad de la Comisión de Evaluación y Promoción estudiar cada caso, pero en muchas ocasiones algunos estudiantes con un alto número de logros no alcanzados o “debiendo logros”, con los que se sobrepasaba el límite impuesto, fueron promovidos al grado siguiente de forma automática sin ningún trabajo de refuerzo, acompañamiento o recuperación, con tal de cumplir con los parámetros de promoción exigidos.

Este escenario generó que muchos estudiantes, al saber que al final del año escolar casi todos pasaban, no hacían nada o descuidaban su aprendizaje; dicha situación provocó a corto plazo y a mediano el desinterés de los educandos, una baja y freno en la calidad de la formación, y una distorsión al ubicar el aprender en un segundo plano y el ser promovido o aprobado en el primer plano de interés. Un debate amplio, abierto y el descontento de los profesores presionó el cambio en la normatividad.

El 2008: año nacional de la evaluación

El MEN insiste en que

La evaluación es esencial para la calidad educativa, ya que arroja distintas clases de información que permiten tomar decisiones mejor informadas y entender procesos de enseñanza-aprendizaje que no son tan claros sin su

aplicación. El uso pedagógico de los resultados orienta el trabajo de las instituciones, los docentes, los estudiantes y los padres y madres de familia. De ahí la importancia de verla como una herramienta para potenciar los aprendizajes y los procesos que ocurren en el aula, dentro del ciclo de calidad que busca fortalecer las instituciones educativas y conjuga estándares básicos de competencia, procesos de evaluación y diseño e implementación de planes de mejoramiento institucional. (2008, p. 1)

El 2008 se definió como el año de la evaluación en Colombia con el lema “evaluar es valorar”, orientado a avanzar en la consolidación del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación, que permitió ubicar y promover este tema en el centro del debate, para “generar una discusión nacional en torno a articulación, equidad y flexibilidad de la evaluación; reflexión y análisis de la reglamentación sobre el tema; ¿qué se aprende y qué se evalúa?, y prácticas en evaluación en el aula de clase” (MEN, 2008, p. 1).

El debate se desarrolló en variados espacios en todos los niveles educativos con mesas regionales de trabajo; foros municipales, distritales y departamentales; espacios virtuales de discusión; talleres regionales; el Foro Nacional de Evaluación de Educación Preescolar, Básica y Media, y el Foro de Evaluación en la Educación Superior.

Para “el año de la evaluación”, nuevamente se habilitó la plataforma virtual del Plan Nacional Decenal de Educación con el fin de que las instituciones, organizaciones sociales y los ciudadanos reflexionaran en concreto sobre la evaluación, a partir de los siguientes interrogantes:

- ¿Para qué cree que sirve la evaluación?
- ¿Qué elementos considera que debe tener una buena evaluación?
- ¿Cómo cree usted que se puede evaluar con equidad en el país?

- ¿Qué considera usted que debe ser evaluado en los estudiantes?
- ¿Qué aspectos cambiaría de la forma en la que hoy se evalúa a los estudiantes?

En apariencia, para estas preguntas hay respuestas fáciles, pero es esencial entender que algunos de estos interrogantes aún siguen sin una respuesta clara y pertinente frente a los aspectos demográficos, sociales, económicos y educativos, y acordes con las tendencias evaluativas del mundo y en Colombia.

Sin lugar a dudas, esto condujo a un resurgimiento de los temas relacionados con la evaluación, dado que por primera vez y de manera explícita e intencionada el MEN abanderó e impulsó en las distintas regiones del país un estudio conceptual sistemático, así como la reflexión acerca del tema para el contexto colombiano en una búsqueda de, por un lado, un mayor sentido formativo de la evaluación y, por otro lado, el impulso de alternativas e innovaciones y el reconocimiento de diversas experiencias novedosas en la evaluación del estudiante.

La expedición del decreto 1290 del 2009

El decreto 1290 del 2009 (MEN, 2009a), por su parte, marcó un momento crucial y nuevos rumbos en la comprensión de la evaluación del estudiante. En el decreto se destaca:

Artículo 1: la evaluación de los estudiantes "es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes "y ubicar la evaluación de los aprendizajes en los ámbitos: internacional, nacional e institucional.

Artículo 3: describe los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes, con un carácter más formativo, pero se contradice con discursos de calidad educativa y de ampliación de la cobertura y permanencia estudiantil.

Artículo 4: teniendo como eje la participación y construcción colectiva del proceso de evaluación crea, define y estructura el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), que hace parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI), como la gran transformación que permite la construcción de la evaluación en contexto y respondiendo a sus condiciones y características particulares.

Artículo 5: define una escala de valoración nacional que tiene equivalencias en la escala de valoración de desempeños de los estudiantes en sistema interno.

El MEN elaboró el Documento N° 11: Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009 “como una guía que tiene como propósitos fundamentales proporcionar diversos elementos para comprender y aplicar el Decreto 1290, implementar los Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes y fortalecer la institución educativa, su autonomía, sus directivos y su gobierno escolar” (MEN, 2009b, p. 8). En resumen, este decreto se reglamentó para apoyar los nuevos procesos y resolver preguntas y aclaraciones conceptuales y procedimentales.

La evaluación formativa en 2016-2020

Desde el 2016 se generó un incremento en la producción de documentos del MEN para orientar y para posicionar la evaluación formativa como práctica cotidiana en la educación básica y media.

Por otro lado, y con la misma intencionalidad, se propone el Día de la Excelencia Educativa (Día E), con la definición e institucionalización de espacios de trabajo pedagógico con unas fechas específicas para que docentes, directivos, familias y estudiantes conozcan, analicen y reflexionen acerca de los resultados obtenidos en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), y establezcan rutas y estrategias para realizar un balance frente al alcance de la calidad educativa.

Posteriormente, en el 2018 llega a los colegios el “Día E de la Familia, ya que en todo este proceso los padres, madres y acudientes son clave. Solo si las familias conocen las estrategias pedagógicas del colegio, pueden acompañar y reforzar desde el hogar los aprendizajes de los estudiantes” (MEN, 2018).

Con esta iniciativa, se hace énfasis en que “la evaluación no es una tarea aislada del proceso formativo de los estudiantes ni de la labor docente; debe estar presente y mantenerse alineada (conceptual, pedagógica y didácticamente) con toda la propuesta educativa que ha definido cada establecimiento educativo” (MEN, 2018, p. 5).

Las acciones que giran en torno a y se relacionan con la evaluación del estudiante con énfasis formativo han sido parte de las directrices que el MEN ha concretado en las políticas públicas y se materializan en una serie de documentos que propenden a la mejora de los aprendizajes y de los sistemas institucionales de evaluación. Uno de los ejes está en la retroalimentación (realimentación o *feedback*), donde “la evaluación y el seguimiento requiere de estrategias que permitan recoger información o evidencias de los avances o dificultades en los aprendizajes de los estudiantes” (MEN, 2018, p. 15).

En esta línea, es prioritario entender que la evaluación

Implica recoger, analizar e identificar los avances de los estudiantes (seguimiento al aprendizaje), así como reflexionar, realimentar, reorientar y crear estrategias de apoyo para los estudiantes (uso pedagógico de los resultados). Es decir, el seguimiento al aprendizaje se refiere al proceso de monitorear, recabar información, organizarla y analizarla; mientras que el uso pedagógico de los resultados se refiere a la toma de decisiones a partir de la reflexión sobre la información observada y organizada. (MEN, 2018, p. 8)

La evaluación formativa, según el MEN (2018):

- Se centra en los aprendizajes de los estudiantes.
- Valora cada acción asociada a los avances de los estudiantes.
- Identifica dificultades y potencialidades en los aprendizajes de los estudiantes.
- Sirve de insumo para adaptar o reorientar las planeaciones con base en los avances o dificultades de los estudiantes.
- Permite establecer mecanismos de autoevaluación y coevaluación con participación de los estudiantes.
- El error o la dificultad son objeto de estudio y orientan acciones preventivas en el proceso de los estudiantes.
- Retroalimenta los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Permite realizar seguimiento continuo al proceso de los estudiantes. (p. 15)

Esta mirada tiene como eje la cultura de mejoramiento continuo, basada en los planteamientos de evaluación formativa; sin embargo, la presencia de estos planteamientos en los documentos no garantiza que los

profesores y la cultura de la evaluación se transformen de manera progresiva y sólida.

En este orden de ideas, la evaluación formativa es el proceso sistemático, contextualizado y planificado para valorar el aprendizaje; es el proceso de reflexión sistemática y de revisión eminentemente formativa que permite la participación activa del estudiante en su evaluación (García-Carrillo, 2021). Esta se fundamenta en la auto-determinación y la autorregulación al reconocer y valorar sus propios objetivos, procesos y aprendizajes. No es simplemente un formulismo para negociar una nota o llenar un formato.

Discusiones esenciales

El anterior recorrido y algunas evidencias de la insuficiente fundamentación teórica y reflexión temática sobre la evaluación educativa en sus diversos ámbitos, permiten establecer algunos análisis y discusiones esenciales en el trabajo de resignificación de la evaluación del estudiante. Las transformaciones profundas no se producen automáticamente; para ello se requieren acciones planificadas, intencionadas e institucionalizadas con propuestas sistemáticas, consistentes y continuas en el tiempo, que incorporen otros conceptos, principios y elementos a la cultura de la evaluación.

Es conveniente, por tanto, realizar con antelación una metaevaluación donde se identifiquen y precisen los aspectos o elementos constitutivos del proceso evaluador que se han desarrollado de forma adecuada y cuáles se pueden potenciar para lograr mejores procesos formativos.

Sin embargo, a pesar de la presencia insistente del concepto o componente evaluación formativa en los

documentos, y de la búsqueda de rupturas para proponer procesos innovadores que intentan cambiar elementos y acciones clave de la educación en concreto en la evaluación del estudiante que afectan aspectos curriculares y didácticos, aún hay mucho por hacer; además, aunque se ha avanzado en el terreno de las políticas públicas y evaluativas, los mandatos del Estado y los innegables esfuerzos del MEN para incorporar la evaluación formativa a la práctica evaluativa, todavía se presentan serias deficiencias y se carece de procesos evaluativos formativos sólidos en las aulas.

Por ello, Álvarez (2009) reafirma que

Se hace necesario que a la reforma de las palabras la deben acompañar la voluntad política y la voluntad de los profesores para hacer de la evaluación un recurso fundamental de aprendizaje, un recurso de formación, a la vez que medio que asegura el aprendizaje de calidad y no tanto un instrumento de selección, de exclusión, tan vinculado a una visión meritocrática de la educación. (p. 214)

En tal sentido, propongo que los esfuerzos deben concentrarse en las siguientes discusiones esenciales, considerando que son importantes y necesarias, de tal forma que no se pueden dejar de lado como acciones imprescindibles para avanzar en la resignificación de la evaluación. Estos compromisos esenciales, en el orden de implementación y en su estructura se adaptarán y contextualizan a las condiciones particulares:

Discusión esencial 1

Los referentes teóricos y las experiencias desarrolladas para implementar la evaluación formativa del estudiante recomiendan el estudio y la revisión periódica del documento del SIEE, con actividades generales en el

ámbito institucional y de los equipos docentes de las áreas fundamentales y optativas con el fin de concretar planes de acción, que serán adecuados a cada uno de los niveles y modalidades educativas y cursos o espacios académicos.

Fruto de este proceso de revisión al interior del establecimiento educativo, se incorporan los referentes que fundamentan la evaluación formativa del estudiante y se ajustan las normas y reglamentaciones internas para construir como colectivo docente, en lo posible, desde consensos en la comprensión de la evaluación del estudiante, no solo en cuanto a la calificación o las escalas de calificación, sino en el sentido y el significado formativo de la evaluación del estudiante, para que, si es necesario, poder replantear los discursos, concepciones y los planes de área que fundamentan la práctica evaluativa.

Al respecto, para Shepard (2006):

Sin duda, si uno adopta una técnica de evaluación formativa sin un cambio filosófico correspondiente los esfuerzos serán socavados o acabarán por ser inútiles, ya que persistirán las actitudes tradicionales, como las de quienes en su desempeño académico solo les importa la calificación. (p. 42)

Vale la pena considerar y promover el desarrollo de un trabajo participativo con los aportes de estudiantes, profesores, directivos docentes y padres de familia que permita reflexionar, conocer y apropiarse otras comprensiones más formativas de la evaluación del estudiante.

Discusión esencial 2

Por otro lado, y con la misma finalidad, es primordial el interés y el compromiso institucional con el liderazgo de los órganos académicos centrales como el Consejo Directivo y, sobre todo, el Consejo Académico, apoyando el espíritu y la necesidad de cambios requeridos en torno

a la evaluación del estudiante para revisar y modificar periódicamente los documentos institucionales (los SIEE o el documento equivalente), y promover una cultura de la evaluación alternativa.

Discusión esencial 3

Para volver realidad y vida en el aula los referentes teóricos que hablan de una evaluación formativa del estudiante, se deben tener muy clara la finalidad de la evaluación: ¿para qué evalúo?, y definir unos principios que fundamenten sus prácticas. Bien lo afirma Shepard (2006): “en las aulas, la evaluación formativa es válida si contribuye al progreso del aprendizaje del estudiante” (p. 44). Estas acciones traen consigo nuevas formas, más democráticas y horizontales, de relación académica en el aula entre el profesor y el estudiante y también entre la evaluación y el conocimiento o saber disciplinar.

En este orden de ideas, se recomienda que la evaluación del estudiante sea pertinente y adecuada, y que se construya teniendo en cuenta el contexto entendido en sentido multidimensional: “la evaluación no puede entenderse sin una consideración del contexto más amplio dentro del cual se lleva a cabo dicha evaluación” (Black y Wilian, 2018, p. 23).

Discusión esencial 4

Al evaluar formativamente, y al proponer la participación activa del estudiante en su proceso evaluador, “debemos pensar en el estudiante como una persona completa, socialmente situada y en las formas en que la participación en las tareas de evaluación fomenta tanto el bienestar individual como el social” (McArthur, 2020, p. 1).

Los agentes evaluadores transforman sus funciones con un elemento a destacar: el papel activo y crítico que asume el profesor como constructor de currículos y, en particular, de diseñador de la evaluación del estudiante, no como un procedimiento mecánico de preparar las estrategias, técnicas e instrumentos para “medir”, sino como un espacio para meta evaluar mis prácticas; para ello, se requiere una toma intencional de decisiones pedagógicas reflexionadas con finalidades formativas desde que inicia el ejercicio de planeación evaluativa; luego, según se dan las condiciones e imprevistos, se procede a poner en acción la flexibilidad y la adaptabilidad.

Discusión esencial 5

Para avanzar en los propósitos enunciados, con respecto a las características y condiciones de la evaluación del estudiante, se recuerda que al evaluar también se aprende y, por consiguiente, también es susceptible e imprescindible poder desarrollar actividades y acciones concretas para aprender a autoevaluarse. Se aprende autoevaluándose, aprendiendo de la experiencia misma y aprendiendo de los errores (García-Carrillo y Meza, 2016).

Desde este requerimiento es urgente, por tanto, la formación inicial y continua de los directivos docentes y profesores en el campo de la evaluación educativa y áreas afines. Es una necesidad que no podemos ignorar, frente al impulso de nuevas y resignificadas prácticas de evaluación del estudiante y para que el profesor potencie su competencia evaluadora al conocer las más recientes perspectivas y estrategias sobre el aprendizaje y la evaluación; acciones similares se deben desarrollar con todos los actores de la comunidad educativa. Asimismo, se debe dar cabida a las nuevas mediaciones tecnológicas en la evaluación y los ambientes híbridos de aprendizaje.

Reflexiones finales

Más allá de la presencia en los textos de los conceptos, características y condiciones de la evaluación formativa del estudiante en los documentos orientadores expedidos por los órganos rectores, como el MEN, sobre su importancia y pertinencia pedagógica, es necesario ratificar la necesidad de trasladar y volver vida en el aula los preceptos para que no se queden en buenas intenciones o “como letra muerta con planteamientos interesantes, pero no aplicables y sin posibilidad de interpelarlos críticamente en el trabajo cotidiano en las aulas de clase. Ya que muchas ideas espontáneas, difusas e imprecisas han estado presentes en la evaluación formativa” (García-Carrillo, 2014).

Como expresa Olave *et al.* (2019):

Podemos observar que estos dispositivos y técnicas evaluativas (también la evaluación formativa puede serlo) se cristalizan como sistemas de control que abarcan la mayoría de los campos de la institucionalidad educativa, como herramientas discursivas que transforman la subjetividad de estudiantes por medio de la dominación de la mayoría de los campos de desarrollo de la niñez, para establecer la competencia y del tránsito acelerado, a través de distintos mecanismos de evaluación que producen interacciones de la experiencia evaluativa y la convierten en una experiencia constante de entrenamiento y preparación. (p. 231)

El reto está, entonces, en la toma de decisiones contextualizadas al interior de las instituciones educativas. Vale la pena decir que los planteamientos y fundamentación se reconstruyen en contexto, teniendo en cuenta entre otros aspectos: el nivel, el tipo de saber, la diversidad de modelos que configuran sistemas y estilos de evaluación que, sin renunciar a las prioridades, historia y experiencias previas, aporten orientaciones y alterna-

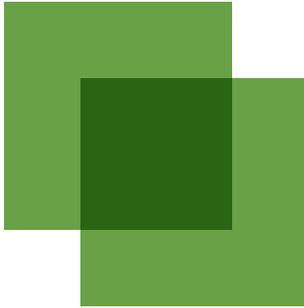
tivas que permitan pensar y desarrollar una evaluación de niños, niñas y jóvenes desde una perspectiva formativa, pues es cierto que el resultado y la calificación no son todo.

En este orden de ideas insisto en la complejidad y las múltiples dimensiones de los procesos educativos, el trabajo de integración y el desarrollo interdisciplinario para la definición de los principios y debates sobre la evaluación en el país y el mundo. No hay una forma única, eficiente y lineal para comprender y desarrollar la evaluación del estudiante, pero lo cierto es que partir de presupuestos políticos y pedagógicos, así como de las metodologías activas, permite en gran medida transformar y resignificar la evaluación hacia un sentido formativo.

Bibliografía

- Álvarez, J. M. (2009). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. 206 -233, En Gimeno J., *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* México: Morata.
- Black, P. y Wilian, D. (2018). Classroom assessment and Pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. Doi: 10.1080/0969594X.2018.1441807.
- García-Carrillo, L. S. (2021). *Procesos curriculares y evaluativos en la Educación Física escolar*. Tolima: Universidad del Tolima.
- García-Carrillo, L. S. (2020). La evaluación formativa: Condiciones y características fundamentales. *Boletín Actas Pedagógicas*, (2), 79-84.
- García-Carrillo, L. S. y Meza, G. (2016). *Resignificando la evaluación y la autoevaluación de los estudiantes*. Bogotá: Kinesis/Ascofade.
- García-Carrillo, L. S. (2015). La evaluación formativa de los estudiantes en la Educación Física escolar. Una experiencia para el aprendizaje. 21-25, *Cultura en Movimiento*, (3).

- García-Carrillo, L. S. (2014). *La evaluación formativa ¿concepto en algunos casos difuso e impreciso o una práctica en el aula?* Monterrey: Tecnológico de Monterrey.
- García-Carrillo, L. S. (2013). La calidad educativa y los resultados en las Pruebas de Estado: Una relación controvertida. En Zafra, L. S. (Comp), *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia* (pp. 107-118). Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- McArthur, J. (2020). Participación e implicación del estudiante en la evaluación: implicar a todo estudiante en la búsqueda de la justicia y el bien social. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1). <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17089>
- Ministerio de Educación Nacional Colombia (MEN) (2002). *Decreto 230 de 2002. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional.*
- Ministerio de Educación Nacional Colombia (MEN) (2008, enero-marzo). *Al Tablero*, (44).
- Ministerio de Educación Nacional Colombia (MEN) (2009a). *Decreto 1290 del 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.*
- Ministerio de Educación de Colombia (MEN) (2009b). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 2009.*
- Ministerio de Educación Nacional Colombia (MEN) (2018). Comunicados "El Día E se realiza el 16 de mayo. Bogotá". <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siemprediae>
- Olave Astorga, J. M.; Álvarez Vandeputte, J. e Hidalgo Campos, C. (2019). Escuela Mercantilizada, Niñez Evaluada. *Revista Científica Hallazgos21*, 4(2), 221-239. <http://revis-tas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En Brennan, R. (Ed.), *Educational Measurement*. Greenwood Publishing Group Inc. (Traducción del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México).



Capítulo 5. Modelo del Clima del aula universitario de los profesores, percepciones de alumnos

Rosa Silva Alfaro²

² Doctora por la Universidad Complutense de Madrid con la tesis “Factores de eficacia percibida del clima en el aula en la Fesc-Unam” (2015). Su principal línea de investigación es el clima en el aula en la educación superior. Pertenece a la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de estudios Superiores Cuautitlán, Departamento de Ciencias Sociales. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1416-1898>. Correo electrónico: rosasilvaalfaro@hotmail.com

Introducción

Diversos estudios acerca del clima escolar y/o del aula reconocen que es un elemento que coadyuva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como en la eficacia tanto en el rendimiento (Reynolds et al., 2014) como en los dominios cognitivo-afectivos (Demirtas et al., 2021). De ahí la importancia de que los estudiantes perciban con satisfacción sus espacios de aprendizaje como son las aulas y/o los laboratorios; asimismo, que el alumnado y los docentes propicien la construcción de ambientes aptos para el desarrollo de nuevos aprendizajes.

En la actualidad, tanto a nivel internacional como nacional, bajo la corriente de escuelas eficaces existe poca literatura de modelos de eficacia del clima escolar y del clima del aula en la educación superior, pues se habla de modelos en donde el clima escolar sobresale al del aula; sin embargo, el aula es el lugar en donde se establece el clima para lograr los conocimientos y experiencias de aprendizaje (Berkowitz *et al.*, 2017).

Por lo anterior, se parte de la tesis de que el clima se construye en el aula y entre sus actores, permitiendo percepciones semejantes en sus diferentes roles; es decir, una percepción generalizada que poseen los actores educativos resultando en un clima co-construido e incidiendo en la enseñanza-aprendizaje como lo señalan Berkowitz et al. (2017); Sortkær y Reimer (2018). De ese modo se logra una eficacia colectiva orientada hacia las metas curriculares de planes y programas de estudio en las instituciones escolares.

Por lo tanto, este estudio busca aportar y ratificar un modelo de eficacia del clima en el aula en la educación superior, de ahí que la réplica fortalece la propuesta del

modelo de la capacidad explicativa del clima de aula en el aprendizaje universitario-constructivista (MCECAAU-constructivista) de Silva (2015); Silva y Carballo (2017) con el apoyo del cuestionario sobre la eficacia del clima en el aula universitaria doble para cada rol profesores(as)/alumnos(as) (CECAUP/A). Por consiguiente, el presente capítulo aborda las percepciones de los alumnos respecto a las acciones de los profesores para reconocer su eficacia. cabe aclarar que el cuestionario no es el enfoque principal, sino el modelo.

El modelo MCECAAU-Constructivista se sostiene a partir de una triple revisión teórica que son la teoría del clima, la eficacia empírica basada en la llamada corriente de escuelas eficaces, y la teoría psicopedagógica constructivista desde el currículo (filosofía curricular y epistémica constructivista) hasta el aprendizaje organizativo en el aula (retomando elementos del Modelo Operativo de Diseño Didáctico (MODD) de Estévez (2002).

Dicho lo anterior, es de suma importancia adelantar que los resultados del modelo se reflejan en la eficacia del clima, misma que por ello se evalúa en dos grandes rubros, en la eficacia percibida y en la eficacia académica. Ahora bien, el modelo tiene una metodología cuantitativa para analizar los factores teóricos que buscan predecir su eficacia; con este estudio se obtiene un primer acercamiento a la realidad del clima del aula universitaria y su eficacia.

Clima escolar o de aula

La primera definición de clima escolar o de aula se encuentra en 1938, fue propuesta por Kurt Lewin y Ronald Lippitt cuando deciden ahondar sobre cómo afectaban los estilos de liderazgo en el comportamiento de grupos; sin embargo, según Fernández (2004) en ese y otros estu-

dios similares, se encuentra una confusión del liderazgo con el clima.

Si bien, el liderazgo se refiere a la capacidad de llevar acciones para involucrar a otros individuos y así conseguir determinados objetivos, formando una parte del clima organizacional, faltarían otros aspectos como la cohesión del grupo, comunicación, características de sus integrantes, el medio físico-ambiental, entre otros, en donde se desarrolla la interacción entre los miembros para su establecimiento; es decir, el liderazgo es sólo una parte del clima.

Sin embargo, gracias a los avances que aportan las investigaciones referentes al tema, en la actualidad existen trabajos que abordan aspectos del clima del aula desde otros ángulos como el pedagógico; por ejemplo, con la revisión de la autoeficacia del aprendizaje en trabajos del psicólogo Bandura (1997) o desde del aprendizaje constructivo Dorman et al. (2006). Por otro lado, el clima escolar también se ha explorado en diferentes niveles escolares como en la primaria con Creemers y Reezigt (1999), incluso se ha revisado con menor investigación en trabajos a nivel superior como el de Barr (2016), así como sus implicaciones en diferentes partes del mundo; por ejemplo, en los Estados Unidos con las aportaciones de Anderson (1982).

Estos grandes avances han sentado las bases de otras investigaciones en América Latina, donde el tema del clima escolar/aula se ha abordado con el desarrollo de trabajos cualitativos en la niñez y la adolescencia por Muriillo et al. (2016), y otros llamados de convivencia escolar entre las décadas de los años 80 y 90, buscando restaurar la democracia e instalar procesos pacíficos de solución de conflictos Chaparro et al. (2015) o bien la importancia de la calidad y el clima escolar Araque et al. (2014).

Si bien, no hay una definición universalmente aceptada de lo que es el clima, la mayoría de los investigadores coinciden en que es un concepto multidimensional, este puede ser abordado desde diferentes marcos teóricos de los cuales existe también una amplia variedad de dominios estudiados o factores empíricos, por ejemplo, desde Anderson (1982) quien retoma a Tagiuri y Litwin (1968) con cuatro dominios del clima escolar como la ecología, la cultura, el medio (población de una escuela) y por último, el sistema social.

Naturalmente, los cuatro dominios anteriores relacionados con el clima también se pueden encontrar en revisiones de autores como Freiberg (1998), Cohen (2006), Cohen y Geier (2010), Thapa et al. (2013), y la más reciente con Wang y Degol (2016) que incluye cuatro dominios que componen el clima escolar como el entorno académico, comunitario, de seguridad, e institucional; sin embargo, no está de más mencionar que en este rubro tampoco existe un consenso sobre qué dimensiones son esenciales para definir y medir el clima escolar o de aula.

Nuestro modelo comprende conocimientos teóricos y empíricos con sólida evidencia de sus factores en diferentes síntesis de estudios respecto al clima escolar/aula, complementándolos con otros de la eficacia y con un modelo didáctico de proceso de enseñanza-aprendizaje constructivo. Lo mencionado hasta aquí es importante tenerlo en cuenta debido a que el modelo MCECAAU se fundamenta en los factores o dimensiones psicosociales trabajados en el aula, mismos que fueron revisados desde Cohen y Geier (2010) así como por Thapa et al. (2013) en los que se encuentran los siguientes puntos a destacar:

- Seguridad: factor que se vincula estrechamente con las reglas y las normas, la seguridad física, la seguridad social y la emocional; sobre ello, Wang

y Degol (2016) consideran esta dimensión. En el MCECAAU se incluye la dimensión de seguridad en la totalidad del modelo, considerando que, ante un clima positivo, la seguridad existe.

- Las relaciones: que abarcan, por ejemplo, el respeto a la diversidad, la conectividad escolar, el compromiso, el apoyo social, el liderazgo y la raza, así como la etnicidad de los estudiantes y sus percepciones acerca del clima escolar (Freiberg, 1998; Wang y Degol, 2016) y la relación de corresponsabilidad. En el MCECAAU se encuentra en las dimensiones de rasgos personales y el clima interrelacional.
- La enseñanza y el aprendizaje: por ejemplo, el aprendizaje social, emocional, ético y cívico, así como el servicio de aprendizaje, el apoyo para el aprendizaje académico y el apoyo a las relaciones profesionales a partir de una metodología, es decir, la organización de la clase (Wang y Degol, 2016). En el MCECAAU, esto se encuentra en las dimensiones de objetivos y conocimientos previos, así como en la metodología enseñanza-aprendizaje y estrategias del profesor.
- Medio ambiente institucional: que se refiere a la percepción del clima escolar por profesores y estudiantes, por ejemplo, acerca del entorno físico, recursos e insumos; este factor también se revisa en Tagiuri y Litwin (1968), en Anderson (1982) y en el trabajo de Wang y Degol (2016). En el MCECAAU este medio ambiente institucional es la dimensión del contexto o clima físico ambiental.
- La mejora escolar: entendida como proceso, en el trabajo de Thapa et al. (2013). En el modelo

(MCECAAU) esta dimensión, se incluye dentro de la eficacia como un resultado, reconociendo que el clima en el aula se encuentra en el proceso de enseñanza aprendizaje (variable de proceso) pero su resultado es la eficacia del aprendizaje.

La eficacia y el clima

Existen pocos estudios de la eficacia del clima de aula universitario que analicen la contribución conjunta del clima escolar a nivel del aula desde la línea de investigación de la corriente de escuela eficacia y mejora¹, y son aún más escasos a nivel escolar universitario como lo señalan Fernández y Asensio (1989); Wang y Degol (2016).

Sin embargo, esto se puede encontrar en Creemers y Reezigt (1999) en su modelo de clima de aula, precisamente haciendo uso de la explicación de la varianza de los aprendizajes, tal como lo hacen también Reynolds et al. (2014), en donde el clima ha resultado como un factor de calidad y de apoyo al proceso de aprendizaje.

A su vez, el clima escolar y/o de aula también ha sido considerado un factor con repercusión tanto en los procesos de aprendizajes cognitivos en los trabajos de Edmonds (1979) y el de Wang et al. (2022), así como en los socioafectivos en la investigación de Galán et al. (2009); Demirtas et al. (2021).

1 La corriente de escuelas eficaces y estudios cualitativos surgen como respuesta al Informe Coleman *et al.* (1966) y a la teoría de la reproducción. Se advierte la persistencia de ideas reproductoristas, dándose a la tarea de presentar otros trabajos donde se indica que el proceso escolar es importante, así como su impacto complejo, con elementos que promueven igualdad y otros que fortalecen desigualdad, contradiciendo al informe sobre el tema de la desigualdad e ideologías neoconservadoras y neoliberales (Rizo, 2019), sustentándolas en investigaciones cuantitativas y cualitativas, referentes a la calidad educativa.

En Iberoamérica, la investigación del clima escolar y/o aula, la docencia y su eficacia, también es escasa, sin embargo, se ha abordado entendiéndola como un factor, o bien, como un subnivel más dentro de modelos de eficacia escolar que incide en la eficacia del proceso de aprendizaje como lo plantea Martínez (2017). Además, es clave mencionar que estas revisiones sobre la eficacia y la mejora del clima en el aula se han desarrollado a partir de los años 90 en investigaciones como la de Arón y Milicic (1999), así como en la de Blanco (2009), que retoman variables educativas entre las que se encuentra el clima escolar, y que ha sido revisado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece) desde 2001, mismas investigaciones que son avaladas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco); referente a ello, en América Latina Murillo y Román (2010) señalan que el concepto de la calidad solamente da cuenta en áreas curriculares tales como la lengua y las matemáticas, reduciendo así los contenidos acerca de la eficacia y el rendimiento; hoy en Iberoamérica se han investigado modelos en educación primaria que integran el clima escolar/o de aula como un factor más de calidad a los procesos educativos en Murillo y Martínez (2016), y de clima organizacional en las escuelas primarias México-Uruguay en Aguerre (2004).

Por otro lado, de acuerdo con Torrecilla (2004), la eficacia debe ser coherente con los principios de aprendizaje a lo largo de la vida, con una educación para todos y con la continuidad de la formación de los estudiantes con la finalidad de tener planteamientos básicos acerca la eficacia como es la equidad (OCDE, 2018)² ya que un buen clima puede mitigar el impacto negativo del contexto socioeconómico en el logro académico como lo comentan López *et al.* (2023), por lo tanto, elementos como la igualdad, la perdurabilidad y la idea de valor añadido son principios que se establecen en el clima del aula y su eficacia, a partir

de esto se entiende la importancia de las investigaciones sobre el clima del aula en la educación superior, así como en la preocupación por su incidencia sobre los resultados tanto cognitivos como no cognitivos.

Aunado a lo anterior, a partir de la literatura revisada para el presente texto, los resultados se miden a través de su eficacia considerada como “el grado de concordancia o coherencia entre los objetivos establecidos y los resultados obtenidos, respecto a los aprendizajes” (González, 2004, p. 46). Y referente a ello, la eficacia en el MCECAAU se divide en dos categorías que son la eficacia percibida (afectiva-no cognitiva) y la eficacia académica (cognitiva).

- Eficacia percibida (afectiva): como el grado de percepción, satisfacción de sentires del clima percibido, es decir, sentirse satisfecho en el ambiente de clases como con el apoyo al aprendizaje, en tanto a las calificaciones y a la satisfacción de expectativas del clima en el apoyo al aprendizaje (González, 2004; Galán et al., 2009). Esto no sólo desde la perspectiva de los alumnos, sino también desde la de los profesores, cada uno de acuerdo con el papel jugado en las interacciones en el aula universitaria.
- Eficacia académica: o nivel de logro alcanzado, que se mide a través de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las asignaturas (Galán et al., 2009).

El currículum y la enseñanza-aprendizaje. Clima del aula

Los profesores organizan y gestionan las interacciones cotidianas en el aula que se relacionan con factores como las emociones, los sentimientos, la identidad, el

compromiso, etcétera, y que se presentan en el espacio físico ambiental y humano del aula, mismo en el que se concreta, se construye y se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos definidos por el currículum, por lo que es importante ahondar en el tema.

Clima y currículum

En el MCECAAU, y tal como lo señalan De Alba et al. (2006) se considera que un currículum responde a la educación que se busca ofrecer, tomando en cuenta a la sociedad en la que se construye, es decir, el currículum entre diversos factores, busca subsanar las demandas nacionales, regionales y mundiales educativas con pertinencia, calidad y equidad social hacia el logro de una sociedad humanista y desarrollada, evitando la formación de un hombre fragmentado en el que solamente impere el factor profesionalizante, intelectualista y preparado para la empresa, sino que también su formación sea encaminada al beneficio de la vida en sociedad. De modo que el currículum busca construirse considerando no solamente la formación cognoscitiva académica, sino también los componentes culturales, socioemocionales y subjetivos situados en el tiempo y espacio, reconociendo que el conocimiento también se obtiene con otros paradigmas no positivistas que enriquecen la forma de percibir la realidad de sus estudiantes, la de hacer o enseñar ciencia.

Proceso de enseñanza-aprendizaje, clima de aula

De acuerdo con Coll (1991) el proceso de aprendizaje se conceptualiza como una interacción relevante en el logro de los objetivos de las asignaturas en las aulas-laboratorios, tanto al vínculo de alumno-alumno, como al

de profesor-alumno, y esa interrelación también se busca tomar en cuenta dentro de las propuestas curriculares.

En relación con lo anterior, el MCECAAU parte de que el aprendizaje se logra mediante un clima propicio para construir los conocimientos entre las personas implicadas y su propio clima (Vygotsky, 1988) además que este también se aprende como conocimiento, es decir, que se parte de la postura epistémica constructivista del concepto de clima de aula, este clima surge de la percepción de sus integrantes, pero primero de la relación consigo mismos en relación con el medio y las demás personas implicadas, esas relaciones se pueden entender como la relación interna (intrarrelacionales) y externa (interrelacionales) de Vygotsky (1988), así como en las estructuras cognitivas de Piaget (1970); también se reconoce la importancia de las experiencias previas, o bien, de los conocimientos anteriores para el surgimiento del aprendizaje significativo (Ausubel et al., 1995).

De modo que el comportamiento no es un condicionamiento y refuerzo externo, sino una conducta que se desarrolla y se construye en un escenario cultural y social determinado, de esta manera, la cultura de la escuela (los roles, los valores, el buen manejo de las emociones y las formas de comportamiento) y el grado en el que los estudiantes se identifican con ella, parece tener influencia sobre los resultados de los alumnos (Silva, 2015).

En relación con lo dicho anteriormente, en los trabajos de Anderson (1982), Wang et al. (2022), así como en el de Cohen y Geier (2010), se señala que el aprendizaje es propiciado también por el generar climas en donde se equilibra el comportamiento tomando en cuenta la idea del saber convivir, así como la importancia de la interrelación en el aprendizaje (Wang y Degol, 2016)¹ por lo que es de gran valor el clima que apoya el aprendizaje como

experiencia que se integra en los contenidos educativos y/o los coadyuva.

En los metaanálisis de Hattie (2008; 2012) se hace énfasis en la cooperación, los valores, la comunicación, la asociación al rendimiento, las relaciones estudiante-profesor, las normas de los pares e interacciones, así como en la cohesión. Por otra parte, y no menos relevante, en Richardson et al. (2012), dentro del ámbito de la educación superior se encuentra la necesidad de la cognición y su relación con el rendimiento académico en diferentes entornos de aprendizaje; sobre este mismo nivel educativo, Schneider y Preckel (2017) sostiene que las variables didácticas que son la metodología de enseñanza aprendizaje y de estrategias, inciden en el rendimiento, integrando al clima del aula.

En síntesis, desde la perspectiva constructivista se puede decir que el clima es una construcción individual-social que es consecuencia de la interrelación entre el contexto físico-ambiental y los sujetos que integran el ambiente, junto con el conocimiento a enseñarse en un tiempo y espacio determinado, y esta interrelación puede ser concebida por el otro en cuanto se propicia o contribuye, se observa y se interioriza. Esta concepción promueve una conducta tanto individual como colectiva, una forma de relación entre estudiantes, o del profesor con los alumnos, que a su vez se influyen unos con los otros, por eso se puede señalar que el clima en el aula se determina por el currículum y las asignaturas en cuanto a su desarrollo en las aulas o laboratorios. El clima en las aulas apoya al aprendizaje, pero la idea de que los trasciende se refiere principalmente a la posibilidad de formar personas íntegras, capaces de vivir en sociedad, sosteniendo relaciones respetuosas y significativas en la construcción de su propia identidad profesional.

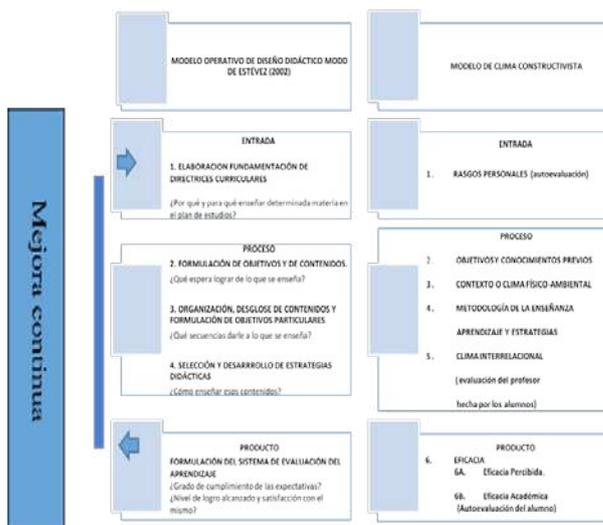
Modelo de la capacidad explicativa del clima de aula en el aprendizaje universitario-constructivista (MCECAAU-C)

En Silva (2015) y Silva y Carballo (2017) se refiere que el modelo MCECAAU-Constructivista presenta una forma interesante para que los docentes integren el clima, la eficacia y la pedagogía en el aula en su actividad educativa. Su investigación se fundamenta desde la idea de que el clima se construye y se evalúa entre los actores del aula independientemente del método de enseñanza aprendizaje que se aplique. Así, el MCECAAU-C en sus seis dimensiones teóricas y estableciendo una secuencia entre ellas con base en un modelo didáctico llamado Modelo Operativo de Diseño Didáctico (MODD) (Estévez, 2002) como se muestra en la Figura 1, el modelo MCECAAU parte de la definición de clima en el aula que hace Silva (2015) lo define de la siguiente forma:

Conjunto de percepciones compartidas por las experiencias de los actores en el aula, producto de las relaciones durante el proceso de enseñanza aprendizaje (guiados por los objetivos y los aprendizajes previos y sus metodologías E-A), en la atmósfera contextual del aula (ambiente socioambiental), en donde conviven e interactúan la personalidad del profesor y de los alumnos, en una dimensión dinámica y bidireccional, generando acuerdos y desacuerdos. Se constituye un proceso recursivo de interacciones (de movimiento, reposo y continuidad permitiendo la mutua influencia); en su diversidad de cualidades inherentes a cada uno, como el sentido de disposición, respeto, normas, comunicación, tolerancias, cohesión, manejo de actividades, o bien conflictos, (individual-colectivo) que dan sentido a la experiencia de aprendizaje; enmarcados por el momento y tiempo didáctico determinado desde su planificación hasta llegar a los resultados: Cognitivos y socio-Afectivos. (p. 79)

De acuerdo con Gairín (1996), las personas son las responsables de otorgar el significado particular a estas características psicosociales, las cuales constituyen a su vez, el contexto en el cual ocurren las relaciones interpersonales. Así, el clima social de una institución es definido en función de la percepción que tienen los sujetos de las relaciones interpersonales a nivel de aula e institucionales del clima, fruto de la experiencia vivida (Cohen, 2006) que se acompaña de otras experiencias previas. Por lo que en el modelo considera las características de los alumnos, la importancia del currículum (autoevaluación/los rasgos personales) hasta la evaluación en las asignaturas del clima gestado por el profesor(a) (evaluación de los mismos) y sus resultados (autoevaluación de resultados/eficacia) ver en la Figura 1.

Figura 1. Modelo del clima en el aula a través del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Modelo adaptado de Estévez (2002), Silva (2015) y Silva y Carballo (2017).

Objetivo General

El objetivo de este modelo es ratificar la eficacia a través de sus dimensiones del clima percibido por los alumnos de educación superior por medio del Modelo de la Capacidad Explicativa del Clima de Aula en el Aprendizaje Universitario (MCECAU-Constructivista).

Método

1. Participantes o unidades de análisis

Se utiliza un método cuantitativo, con diseño transversal, no experimental de tipo correlacional, en donde se busca conocer las percepciones de los alumnos por medio del muestreo en 11 grupos, en los que 336 alumnos observan a 22 profesores de 11 asignaturas; en una población del área de las Ciencias Químico-Biológicas que consta de 5 carreras. La edad media de los alumnos es de 22 años, con un máximo de 39 y un mínimo de 19, en donde el rango más frecuente es de 20 a 24 años (82,1 %). Aunado a ello, los 22 profesores(as) tienen una edad media de 54 años, con un máximo de 66 y un mínimo de 32, en donde el rango más frecuente que se encuentra es de 46 a 62 años (68,4 %). Cabe mencionar que son alumnos de clase media, de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (universidad pública), situada en el Estado de México.

2. Variables e Instrumentos

Las variables observadas se encuentran en seis dimensiones (véase Tabla 1). Para ello se aplicó el cuestionario Cecaúa de alumnos con 21 reactivos desarrollados por Silva (2015), así como por Silva y Carballo (2017), este mide la satisfacción del clima en el aula universitario,

cada reactivo se califica por medio de la escala de Likert que contiene cinco opciones de respuesta (va desde la nula a máxima satisfacción), con un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,94.

3. Análisis de datos

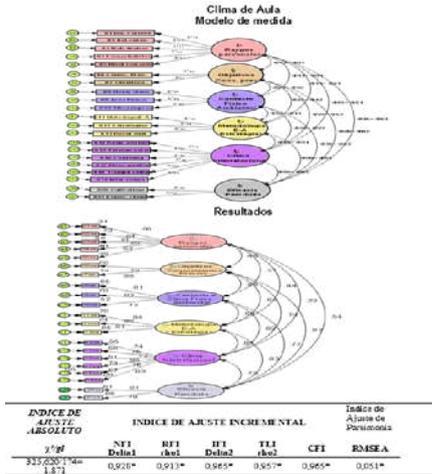
El análisis de datos se realizó empleando los programas SPSS 23 y Amos 6.

Resultados

El cuestionario (Cecaua) fue aplicado en el área de Ciencias Químico-Biológicas de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la UNAM; el realizar el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) permitió replicar la estructura factorial de este, confirmando así las relaciones de las dimensiones teóricas del clima del aula (variables latentes).

Las Correlaciones entre los diferentes factores (Φ_{12}), todas ellas significativas, se encuentran entre los valores mínimo y máximo de 0 y ± 1 de los que se puede valorar su magnitud, en donde 0,20 es intuitivamente una relación baja y 0,85 indica una relación que se puede considerar alta. Así, en los resultados se obtuvo el valor que va desde 0,33-0,882 (el primero entre los rasgos personales y clima interrelacional, y el segundo entre metodología E-A y el clima físico ambiental) de moderadas a altas, por lo tanto, las dimensiones quedan bien definidas y ajustadas a lo establecido en el modelo teórico, véase en la Figura 2.

Figura 2. Análisis confirmatorio con 6 factores hipotetizados



Nota: En la figura las elipses muestran las variables latentes en los cuadrados, las variables medidas (ítems) y las elipses verdes indican varianzas de error. El primer modelo es el de medida y el segundo de resultados.

Fuente: El modelo es tomado de Silva (2015) y Silvia y Carballo (2017).

Acerca de los estadísticos de ajuste presentados, cuatro están en el rango óptimo (en cuanto a los índices de bondad de ajuste globales, todos ellos resultaron en $\geq 0,90$, y *Root Mean Error* cuadrático de aproximación o RMSEA, en $< 0,08$; por lo tanto, el peso de la evidencia del ajuste se encuentra a favor del AFC (véase la Figura 2).

A través del cuestionario (Cecaua) que está enfocado al clima del aula, se ratificó el grado de correlación de los reactivos, utilizando el coeficiente Omega, lo que resultó en una consistencia interna de todo el cuestionario constituido (21 ítems) de 0,93, confirmando su validez (Flora, 2020), indicando estabilidad de la medida en cada factor con un coeficiente de Omega desde 0,823 hasta 0,929 (véase Tabla 1-1a).

Tabla 1. Estadísticas descriptivas de los ítems y fiabilidad de factores del análisis exploratorio

Factores	Ítems	Media	SD	Coefficiente Omega
1. Rasgos personales	1. Mi identificación con esta carrera.	4,244	0,795	0,823
	2. Mi nivel de desarrollo de actitudes para este curso.	3,929	0,792	
	3. Mi nivel de desarrollo de habilidades y destrezas para este curso.	3,908	0,788	
	4. Mis hábitos de estudio.	3,515	0,904	
	5. Mi nivel de conocimientos previos a la hora de considerar nuevos aprendizajes.	3,833	0,789	
2. Clima interrelacional	14. Nivel de dirección y gestión de las actividades dentro del aula.	4,616	0,672	0,903
	15. Nivel de formalidad en el cumplimiento de sus obligaciones: puntualidad, cumplimiento de la palabra y asistencia a clase	4,467	0,817	
	16. Nivel de integración o cohesión de la forma de ser del profesor con los alumnos para favorecer el clima en el aula.	4,491	0,769	
	17. Nivel de dirección y gestión de las actividades dentro del aula.	4,473	0,842	
	18. Nivel de formalidad en el cumplimiento de sus obligaciones: puntualidad, cumplimiento de la palabra y asistencia a clase.	4,426	0,832	
	19. Nivel de integración o cohesión de la forma de ser del profesor con los alumnos para favorecer el clima en el aula.	4,327	0,946	

3. Aprendizaje	6. Valoración de los conocimientos previos del alumno al inicio del curso o las sesiones, por parte del profesor.	4,083	0,910	0,929
	7. Los objetivos claros, concretos y alcanzables del curso; tanto teóricos como prácticos.	4,223	0,908	
	8. Adaptación del profesor a los horarios de clase para el desarrollo de la asignatura.	4,304	0,862	
	9. El área física ambiental favoreció la adaptación y creatividad para un mejor clima de aprendizaje.	4,217	0,900	
	10. Manejo adecuado de las situaciones ajenas a la clase (interrupciones, situaciones imprevistas, situaciones cotidianas, etc.).	4,250	0,899	
	11. Grado de dominio en la práctica de la forma de enseñanza para contribuir al clima en el aula.	4,336	0,801	
	12. Nivel de dominio del profesor sobre la pertinencia de estrategias y técnicas para el logro de un clima de aprendizaje.	4,307	0,838	
	13. Dominio del empleo de diferentes recursos y materiales para lograr los objetivos del curso	4,259	0,875	
	20. Concordancia de las calificaciones con el nivel de clima de aprendizaje.	4,199	0,817	
	21. Nivel de cumplimiento de sus expectativas sobre la creación del clima de aprendizaje para el logro de los objetivos del curso.	4,060	0,865	
4. Eficacia				

Nota: Según los valores de Coeficiente de Omega, las respuestas son consistente entre los ítems de cada dimensión y/o factor. Véase (Flora, 2020).

Modelo MCECAAU-constructivista

Para ahondar en el análisis de la eficacia del clima, como ya se ha comentado, se realizó el modelo MCECAAU, en el que se partió de la hipótesis general de que la variable latente de la evaluación Eficacia es explicada por dos tipos, la de eficacia percibida y la académica de los aprendizajes (cognitiva), ambas explicadas directamente por el clima que se establece en el grupo (ξ_6), ostentada a su vez directamente por las variables (latentes) de rasgos de los sujetos implicados en la situación (ξ_1) y sus objetivos y metas de E-A (objetivos y conocimientos previos) (ξ_2), el contexto o clima físico ambiental (ξ_3), las metodologías empleadas por el profesor que guían el clima en el aula (ξ_4) y el clima relacional que se establece en el aula propiamente (ξ_5); todas estas dimensiones o factores integran el clima de aula (ξ_6).

De este modo, una resultante del buen clima de aula (ξ_6) repercute en los resultados de eficacia, y en este modelo se puede ver en la variable dependiente endógena (η_1) que se compone por la satisfacción de calificaciones y del clima con expectativas satisfechas, y una (η_2) en el caso de alumnos con su calificación, la eficacia académica (véase la Figura 3).

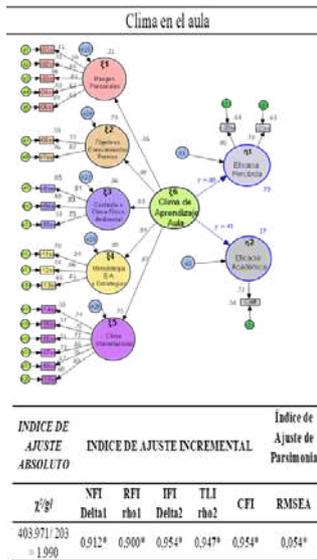
Este modelo conceptual se sustenta con las siguientes hipótesis específicas:

- H1: En el Modelo MCECAAU-constructivista el clima-aula es definido por los rasgos personales, los objetivos y conocimientos previos, el contexto (o clima físico ambiental), la metodología de E-A y el clima interrelacional.
- H2: La eficacia está constituida, por un lado, por la eficacia académica o el nivel de logro de los estudiantes (calificaciones aprobatorias), y por

otro lado, la eficacia percibida con la satisfacción del clima-aula alcanzado como sostén de aprendizajes y consecución de expectativas.

- H3: El aprendizaje percibido y el aprendizaje académico son explicados mediante el clima-aula.
- H4: El Modelo MCECAU-constructivista explica la eficacia del clima sobre el aprendizaje propuesto por los profesores desde la percepción de los alumnos.

Figura 3. Modelo del clima en el aula universitaria y sus resultados



Nota: Se muestran diferentes índices de ajuste comprobando que el modelo se ajusta a los datos de la muestra. El modelo es tomado de Silva (2015) y Silva y Carballo (2017).

En la Tabla 2 se pueden observar las diferentes varianzas que representan el porcentaje explicado del factor, por ejemplo, el que menos porcentaje arroja es el de la eficacia académica con un 17 %, mientras el que arroja mayor porcentaje fue el de metodología de la enseñanza, aprendizaje y estrategias con un 89 %.

Tabla 2. Varianza explicada de los factores del clima en el aula universitaria

Factores	Porcentaje (%)
Rasgos personales	21
Objetivos, conocimientos previos	79
Contexto o clima físico-ambiental	87
Metodología E-A y estrategias	89
Clima interrelacional	75
Resultados: Eficacia percibida	79
Resultados: Eficacia académica	17

Nota: Explican el % de la variabilidad de las dimensiones o factores.

Las varianzas en los factores se usan para medir la discrepancia entre un modelo y los datos reales, no se debe a la varianza del error. En cuanto los rasgos personales o bien, los aprendizajes previos y lo referente a elementos curriculares, resultan poco importantes, las personalidades juegan un papel relevante en la construcción del clima en el proceso de E-A.

En el modelo se encuentran los datos correlacionados entre los ítems y los factores que los integran, estas correlaciones son medianas a altas del 0.40 a 0.95, por tanto, existe buena relación entre el clima de aprendizaje-aula y la eficacia dividida en dos, la percibida ($\gamma = 0,89$), y la eficacia académica, que es menor ($\gamma = 0,41$).

Los resultados de lectura también muestran que el ajuste del modelo a los datos fue satisfactorio. $X^2 = (403.971/203 = 1,990; N = 336)$; en la Figura 3 se muestran los índices de ajuste del modelo que son adecuados con valores por encima de 0.90. El RMSEA 0,054 menor de 0.08.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos obtenidos del Modelo (MCECAAU-C) en tanto sus constructos teóricos (factores del clima, eficacia y el aprendizaje en el aula) y estadísticos (modelo de ecuaciones estructurales), contribuyen a demostrar parte de la naturaleza del clima en el aula en la educación superior, a través de las relaciones simultánea entre diferentes variables encontradas relacionadas con el clima (Cohen y Geier, 2010; Thapa et al., 2013) y la eficacia (Silva, 2015; Galán et al., 2009; Reynolds et al., 2017) se integraron en la organización de seis factores con base a un modelo didáctico llamado Modelo Operativo de Diseño Didáctico (MODD) (Estévez, 2002), las cuales se relacionaron positivamente en la repercusión de la eficacia del clima del aula en sus dos acepciones: eficacia percibida y eficacia académica (Galán et al., 2009; Martín et al., 2016).

Con el presente desarrollo teórico y la demostración a través del modelo se proporciona un paso hacia una mejor comprensión de la eficacia del clima en el aula universitario a través de la percepción de los alumnos, replica comparable con (Silva, 2015; Silva y Carballo, 2017). En el modelo final, bajo las percepciones de los alumnos a los docentes y la satisfacción de los alumnos, se relacionaron positivamente los aprendizajes previos y diagnósticos personales, el clima físico ambiental, el clima interrelacional, los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos

y, por último, con la eficacia percibida y en menor grado con la eficacia académica.

Para obtener las percepciones de los alumnos respecto la puesta y organización del clima en el aula por parte del profesor, los resultados se obtuvieron del cuestionario (CECAUa), con el coeficiente de Omega de mayor potencia, arrojando un mejor indicador de consistencia interna (véase Flora, 2020) respecto a resultados de Silva (2015), Silva y Carballo (2017); el cuestionario en su base factorial arroja los tres ejes temáticos que sostienen el modelo, semejante a lo que obtuvo Silva (2015); rasgos personales, clima interrelacional y aprendizaje-eficacia.

Los planteamientos hipotéticos estadísticos confirman la importante acción que ejerce el clima de aula universitario. Los rasgos personales del modelo (MCE-CAAU-C) resultaron contar con una varianza baja del 21 %, esta estimación puede deberse al diagnóstico de los alumnos previos a los nuevos aprendizajes y el clima de aula se mide en el proceso de enseñanza aprendizaje en donde se vive este proceso; es decir, las varianzas explicadas de estos últimos se encuentran por encima del 75 % (véase Tabla 2) y están en función del clima en el aula, de tal manera que los hallazgos obtenidos en estos factores son consistentes con los trabajos anteriormente revisados respecto al clima del aula (Silva, 2015; Silva y Carballo, 2017).

En cuanto el clima en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los alumnos perciben en sus profesores(as) un buen establecimiento del dominio en las prácticas de enseñanza-aprendizaje para lograr los objetivos del curso, logrando una satisfacción del clima percibido, estos hallazgos son consistentes con lo reportado en modelos de eficacia empleando la enseñanza-aprendizaje (Reynolds et al., 2014; Treviño et al., 2016).

La eficacia del modelo en sus dos alcances en la eficacia percibida, indica una positiva apreciación del clima que brinda el profesor a los alumnos, incluso la eficacia académica. Se reconoce que la eficacia académica-calificaciones con una media de 7,42 (escala del uno al diez), es medida por las apreciaciones de los profesores, no por los alumnos, existiendo otros factores no contemplados en la investigación como las que refieren Hattie, (2008) o López et al. (2023), pudiendo ser las habilidades cognitivas de los estudiantes, pertenencia o conexión escolar, incluso el propio clima escolar; por ejemplo, en los estudios de Berkowitz et al. (2017) o Wang y Degol (2016), se señala que la participación de los estudiantes contribuyó negativamente al rendimiento en matemáticas, esta parte de la eficacia es necesario indagarla con mayor profundidad.

Se reconoce que el clima percibido en el aula es una percepción subjetiva, por lo que los instructores deben considerar cómo su comportamiento puede ser interpretado por sus alumnos al desarrollar un clima de aula que apoye o no su aprendizaje; los resultados de este trabajo se encuentran en consonancia con los de Silva (2015); Silva y Carballo (2017) y los de Martín et al. (2016).

La eficacia no solamente apuntala a los aprendizajes, sino a que su formación a través de las vivencias de aprendizaje pueda contribuir a una pedagogía para la paz, o bien, más allá, como parte importante para generar una política educativa que busque la formación de personas capaces de vivir y convivir en sociedad, que sepan a qué atenerse y cómo conducirse, contribuyendo así a los grandes retos educativos como pueden ser el aprender a ser, a hacer, a pensar y a convivir, y de esa forma hacer frente a los desafíos actuales que repercuten de manera contraria, como son los ideales del neoliberalismo, el individualismo, el consumismo como alternativa a las

carencias afectivas, la cultura violenta, la desigualdad, la lucha por la sobrevivencia como referente formativo, atendiendo a los intereses de quienes detentan el poder hegemónico, etcétera.

El modelo revisado, también invita a realizar otras investigaciones y profundizar en los factores del clima en el aula con otros enfoques, quedando abierta esta línea de investigación.

Reconocimiento

Se agradece a los estudiantes y a los profesores de Ciencias Químico-Biológicas de la FES Cuautitlán Unam por otorgar el permiso para entrar a sus aulas y proporcionar el acceso a sus datos.

La autora agradece al lector académico, el Dr. Andrés Klaus Ruge-Peña y al Dr. Curtis Huffman Espinosa por sus contribuciones y revisión de este estudio.

Fondos y agradecimientos

Este estudio fue apoyado por la Asociación Autónoma del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (ApaUnam).

Bibliografía

- Aguerre, T. (2004). Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 43-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120205>
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420. <https://doi.org/10.2307/1170423>

- Araque, C., Carbajal, J. y Cerinza, A. (2014). El clima escolar en la superación de la baja calidad educativa de América Latina. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 2(2), 19-21. https://educrea.cl/wp-content/uploads/2020/08/clima_escolar_en_america_latina.pdf
- Arón, A. y Milicic, N. (1999). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*, 2(9), 117-123. <https://revistaaisthesis.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20495/16957>
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1995). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (8ª ed.). México: Trillas.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Barr, J. (2016). Developing a positive classroom climate. *IDEA* (61), 1-9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573643.pdf>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. y Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Blanco, E. (2009). Eficacia escolar y clima organizacional: apuntes para una investigación de procesos escolares. *Estudios sociológicos*, 27(80), 671-694. <https://www.redalyc.org/pdf/598/59820676011.pdf>
- Chaparro, A., Caso, J., Fierro, M. y Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles educativos*, 37(149), 20-41. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50185-26982015000300002
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>

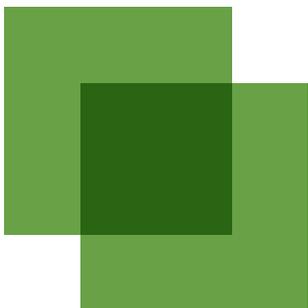
- Cohen, J. y Geier, V. (2010). School climate research summary: January 2010. *Center for Social and Emotional Education*, 1(1), 1-16 https://www.cde.state.co.us/sites/default/files/documents/pbis/bullying/downloads/pdf/scbrief_ver1no1_jan2010.pdf
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Creemers, B. y Reezigt, G. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. En Freiberg, H. (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 30-47). Londres: Falmer Press.
- De Alba, A.; Díaz, A.; Glazman, R.; González, E. y Orozco, B. (2006). ¿Filosofía política del currículum? *Anales de la Educación Común*, 2(4), 60-76. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/299>
- Demirtas, S.; Akin, C. y Terzi, R. (2021). Does school climate that includes students' views deliver academic achievement? A multilevel meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(4), 543-563. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09243453.2021.1920432>
- Dorman, J., Fisher, D. y Waldrip, B. (2006). Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: a lisrel analysis. En Fisher, D. y Swe, M. (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environments: worldviews* (pp. 2-28). Londres: WSPC.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), pp. 15-24. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_197910_edmonds.pdf
- Estévez, E. (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. Buenos Aires: Paidós.

- Fernández, M.; Asensio, I. (1989). El clima de las instituciones de Educación Superior. *Revista Complutense de Madrid*, 2(3), 508-518.
- Fernández, T. (2004). Clima Organizacional en las escuelas. Un enfoque comparativo para México y Uruguay. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 43-68. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120205.pdf>
- Flora, D. (2020). Your coefficient alpha is probably wrong, but which coefficient omega is right? A tutorial on using R to obtain better reliability estimates. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 3(4), 484-501.
- Freiberg, H. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26. <https://www.ascd.org/el/articles/measuring-school-climate-let-me-count-the-ways>
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Galán, A.; Martín, M. y Torrego, J. (2009). Una Aproximación a la evaluación de la eficacia a través de la percepción de resultados por el profesorado. *Bordón Revista de Pedagogía Sociedad Española de Pedagogía*, 61(4), 21-38. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28811>
- González, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Londres: Routledge.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. S/d: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149268.locale=es>
- Lewin, K. y Lippit, R. (1938). An experimental approach to the study of autocracy and a democracy: a prelimi-

- nary note. *Sociometry*, 1(3/4), 292-300. <https://doi.org/10.2307/2785585>
- López, V., Salgado, M.; Berkowitz, R. (2023). The contributions of school and classroom climate to mathematics test scores: a three-level analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 34(1), 43-64.
- Martin, A., Collie, R., Mok, M. y McInerney, D. (2016). Personal best (PB) goal structure, individual PB goals, engagement, and achievement: a study of Chinese-and English-speaking background students in Australian schools. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 75-91. <https://doi.org/10.1111/bjep.12092>
- Martínez, C. (2017). La incidencia del liderazgo y el clima escolar en la satisfacción laboral de los docentes en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas*, 25(80), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2851>
- Murillo, F., Hernández, R. y Martínez, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles educativos*, 38(151), 55-70. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100055#:~:text=En%20las%20aulas%20ineficaces%20el,finalizar%20o%20al%20d%C3%ADa%20siguiente.
- Murillo, J. y Martínez, C. (2016). Factores de eficacia escolar en la República Dominicana. *Innovación educativa*, 16(72), 113-132. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v16n72/1665-2673-ie-16-72-00113.pdf>
- Murillo, J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(53), 97-120. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a05.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Piaget, J. (1970). *Piaget's theory (Vol. 1)*. Nueva York: Wiley.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van, J., Townsend, T., Teddlie, C. y Stringfield, S. (2014). Educational effec-

- tiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 197-230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Reynolds, K., Lee, E., Turner, I., Bromhead, D. y Subasic, E. (2017). How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes. *School Psychology International*, 38(1), 78-97. <https://doi.org/10.1177/0143034316682295>
- Richardson, M., Abraham, C. y Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-287. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0026838>
- Rizo, F. (2019). La escuela, ¿gran igualadora o mecanismo de reproducción? La desigualdad social y educativa más de 50 años después de Coleman. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(2), 253-284. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.2.24>
- Schneider, M. y Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/bul0000098>
- Silva, R. (2015). *Factores de eficacia percibida del clima en el aula en la FESC-UNAM* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=99959>
- Silva, R. y Carballo, R. (2017). Modelos comparativos constructivista y sistémico para explicar la eficacia percibida del clima de aula en el aprendizaje universitario (alumnos-profesores UNAM-México). En B. Valenzuela, M. Guillen, A. Medina; P. Rodríbuez (Coords.), *Educación y Universidad ante el Horizonte 2020* (pp. 39-55). Universidad de Sonora. http://www.qartuppi.com/2017/HORIZONTE_3.pdf
- Sortkær, B. y Reimer, D. (2018). Classroom disciplinary climate of schools and gender — Evidence from the Nordic countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 511-528. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1460382>

- Tagiuri, R. y Litwin, G. (Eds.) (1968). *Organizational climate: explorations of a concept*. Boston: Harvard Business School.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Torrecilla, F. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(21), 319-360. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002104>
- Treviño, E.; Valenzuela, J. y Villalobos, C. (2016). Within-school segregation in the Chilean school system: What factors explain it? How efficient is this practice for fostering student achievement and equity? *Learning and Individual Differences*, 51, 367-375. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.021>
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wang, F.; Liu, Y. y Leung, S. (2022). Disciplinary climate, opportunity to learn, and mathematics achievement: an analysis using doubly latent multilevel structural equation modeling. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(3), 479-496. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2043393>
- Wang, M. y Degol, J. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-015-9319-1>



Capítulo 6. Jovens, novos letramentos e participação: o que pode caber à escola?

Jacqueline Peixoto Barbosa¹

¹ Mestre e doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela PUC-SP. Atualmente é professora do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas (IEL/Unicamp), e Coordenadora do Tecele, Centro de Pesquisas SOBRE Tecnologias, Letramentos e Ensino (IEL/Unicamp). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7617-2878>. Email: jpb@unicamp.br

Introdução²

S seja pela alegada importância estratégica em termos do futuro de um país, seja por interesses mercadológicos, seja em função da ampliação do estado de direito em democracias mais recentes ou, ainda, em razão do insucesso escolar de uma parcela significativa, fato é que os jovens vêm sendo cada vez mais objeto de pesquisa e de políticas públicas.

Para além das motivações mencionadas, também orienta as políticas públicas a concepção de jovens em circulação. Denunciando exageros e estereótipos nos discursos dominantes em décadas passadas que ditaram políticas públicas sobre juventude — de um lado, a ideia de que são sujeitos problemáticos, com potencial para a violência, incapazes de decidir (sujeitos em formação que passam por uma fase da vida) e, de outro, discursos que destacam sua importância para o futuro da nação, seu potencial de inovação e criatividade —, Reguillo (2013) vai considerar:

El intermitente pero duradero debate en torno a quiénes son, qué piensan, cómo actúan, se ha encauzado, en términos generales, en dos grandes narrativas: por un lado, los jóvenes como “sujetos inadecuados”, actores de la violencia, del “deterioro o la pérdida de valores”, desimplicados y hedonistas, calificaciones que provienen tanto de las derechas robustecidas como de las izquierdas desconcertadas; por el otro, los jóvenes como

2 O presente texto apresenta dados da pesquisa Culturas juvenis, participação e novos letramentos em documentos curriculares do ensino médio brasileiro realizada no âmbito do Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales, Cinde, Pontificia Universidad Católica de São Paulo, Colegio de la Frontera Norte, Universidad Nacional de la Nuz, Politécnico Salesiano de Ecuador e Clasco), que contou com auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), processo 2016/18312-7 e da Faepex/Umicamp.

“reservas para un futuro glorioso”, “el bono demográfico” para los países de América Latina. Con frecuencia, a caballo entre estas dos narrativas vemos aparecer la figura del “llanero solitario”, es decir, el joven que triunfa “a pesar de todo”, que flota como figura espectral en las ondas televisivas y la retórica de los gobiernos. (P. 12)

Em ambos os casos, supõe-se um modelo idealizado de jovem e, não raro, não se considera que sejam efetivamente sujeitos; a ideia é formá-los para que venham a ser (ou a fazer) ou deixar de ser ou de fazer o indesejável. Uma das alternativas colocadas frente a essa dicotomia reducionista é a consideração dos jovens como sujeito que é; como sujeitos de direitos.

No Brasil, entre 1985 e 2000, no curso do processo de redemocratização do país, pós ditadura militar (1964-1985), a grande conquista, garantida pela Constituição de 1988, foi o reconhecimento do jovem como sujeito social e político, detentor de direitos. Em 1990, fruto de pressões sociais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é promulgado, visando a inclusão e a descriminalização dos jovens. A sociedade civil passa a olhar com mais sistematicidade para os marginalizados e iniciam-se movimentos por políticas públicas voltadas para jovens em situações de vulnerabilidade ou risco social.

Também nas últimas décadas do séc. XX, a inserção dos jovens no trabalho é um dos principais orientadores das políticas, sobretudo em relação ao ensino médio, ainda que até os dias atuais haja uma disputa entre grupos na determinação de como se deva considerar o mundo do (ou mercado de) trabalho e como deva se dar essa inserção.

Ainda que vozes vinculadas a perspectivas políticas mencionadas — prevenção de problemas/controlar e/ou inserção laboral — tenham mesmo vigido com maior intensidade nos períodos destacados, por vezes combina-

das, elas ainda podem ser ouvidas e continuam a influenciar ações e políticas de juventude na atualidade, ainda que em disputa com outras concepções.

Destaque-se, pós Constituição de 1988, a disseminação dos discursos de direito, intensificados pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) — Governos Lula (2002-2009) e Governos Dilma (2010-2016). Mesmo nesse contexto, somente em 2013, foi publicado o Estatuto da Juventude (Lei n. 12.852, de 05/08/2013), que considera jovem pessoas entre 15 e 29 anos.

Como corolário do discurso de direitos, intensifica-se o uso do conceito de participação. A esse respeito, o Estatuto da Juventude traz em seu “Capítulo II — Dos Direitos dos Jovens, Seção I — Do direito à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação juvenil”, a explicitação do que se entende por participação:

Entende-se por participação juvenil:

1. a inclusão do jovem nos espaços públicos e comunitários a partir da sua concepção como pessoa ativa, livre, responsável e digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais;
2. o envolvimento ativo dos jovens em ações de políticas públicas que tenham por objetivo o próprio benefício, o de suas comunidades, cidades e regiões e o do País;
3. a participação individual e coletiva do jovem em ações que contemplem a defesa dos direitos da juventude ou de temas afetos aos jovens; e
4. a efetiva inclusão dos jovens nos espaços públicos de decisão com direito a voz e voto.

Note-se que o Estatuto prevê uma mudança de perspectiva, ao conferir maior agência aos jovens e ao partir

de uma concepção que os considera como responsáveis e merecedores de ocupar um lugar de destaque na vida política e social, em especial, participando de decisões que afetem não só a juventude, mas também outros temas e esferas da vida pública.

Ainda que, a princípio, a perspectiva de se considerar os jovens como sujeitos de direitos mereça destaque, porque os considera no presente e se coaduna com o ideal de inclusão e justiça social, cabem inúmeras considerações e interpretações. A forma de compreender o que seja um sujeito de direitos e outros conceitos desse universo discursivo, tais como democracia e participação social e política, não só não é una, como muitas vezes se estabelece somente no plano formal ou vigora apenas nos documentos legais, mas não na prática. Em relação à participação, para além das diferentes concepções e disputas discursivas, é preciso considerar diferentes tipos — mais formal ou menos formal, mais passiva ou mais propositiva, executiva—, níveis ou graus, já que possui um valor contínuo e não discreto (Ventosa, 2016). De qualquer forma, pode-se dizer que o denominador comum dentre essas diferentes perspectivas e escopos é que participar não é algo dado nem que se aprende somente no plano teórico; é algo que se aprende vivendo e a partir da prática. E, como outras tantas aprendizagens, ela não está acessível a todos de igual forma.

Sani (1983/1998) vai considerar que existem dois fatores fundamentais relacionados à participação: “estruturas ou ocasiões de participação política determinadas pelo ambiente em que o indivíduo se move” (p. 890) e características da cultura política em questão (ou melhor, das diversas “subculturas” que a compõem). Esse segundo fator está, de alguma forma, permeando as discussões do próximo item — Juventude e participação social e

política. Em relação “as estruturas ou ocasiões de participação”, pretende-se discutir o papel da escola nesse processo. Sani (1983/1998), quando está se referindo às possibilidades de participação política, está se referindo mais aos processos de eleição/renovação dos cargos públicos e às associações voluntárias (poderíamos considerar aqui ONGs, movimentos, coletivos, dentre outros), mas, no presente texto, nos propomos a pensar o papel da escola nesse processo, dada sua universalidade. Para tanto, o presente texto foi organizado de forma a discutir, em um primeiro momento, as relações entre jovens e participação social e política, a partir de diferentes concepções, conceituações e enfoques de participação. Em uma segunda parte — Letramentos e participação social — se discute como participação social e política e letramentos estão imbricados e se engendram reciprocamente. Aqui também se confrontam diferentes perspectivas sobre as abordagens e aprendizagens relativas aos letramentos, à leitura e produção de textos multimodais (escritos, imagens estáticas ou em movimento, produções em áudio, vídeo etc.). Finalmente, na parte final do capítulo, se pretende apontar perspectivas para que a escola possa não só fazer da participação objeto de conhecimento e discussão e fomentar a participação social e política dos estudantes, mas se constituir ela mesmo em uns lócus de participação que, ao mesmo tempo que se desdobra em diferentes níveis e frentes do currículo, os articula, colocando em outras bases a relação entre escola e os demais campos de atuação social.

Jovens e participação social e política

“Nuestros sueños no caben en sus urnas”. Un mensaje que dice sin decirlo que la democracia electoral ha dejado de ser el continente de los cambios posibles y necesarios

de un sistema que no quiere ceder un milímetro en su carrera desbocada hacia el agotamiento del planeta entero (Reguillo, 2017, p. 12).

Ainda é corrente e tem repercussão expressiva na sociedade a visão fatalista, nostálgica e adultocêntrica de que a juventude atual é alienada e não participa da vida social e política do país, algo cada vez mais questionado por pesquisas nas últimas duas décadas. Aqui entra em jogo não só a diferença entre o tipo de saber/conhecimento e o método ou (ausência de método) em questão — senso comum e conhecimentos científicos; metodologias quantitativas e qualitativas —, como também a concepção e o escopo do que se considera participação e política.

Se tomarmos participação com base em seus contornos mais formais, pode-se efetivamente reafirmar a baixa adesão dos jovens. Por exemplo, em relação ao voto no 1º turno das eleições para presidente no Brasil em 2022, os dados mostram que, ainda que de forma não muito expressiva, os índices de abstenção dentre a população que tem voto obrigatório (de 18 a 70 anos) é de fato maior entre os jovens, sendo os patamares mais altos de 21 a 24 anos (23,39% de abstenção) e de 25 a 29 anos (22,33% de abstenção), sendo o índice de abstenção geral 20,93%³.

Tendo em vista esse contexto mais formal, Sani (1983/1998) vai considerar que participação política

é geralmente usada para designar uma variada série de atividades: o ato do voto, a militância num partido político, a participação em manifestações, a contribuição para uma certa agremiação política, a discussão de acontecimentos políticos, a participação num comício

3 Dados retirados de do site do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) do Brasil. <https://sig.tse.jus.br/ords/dwpr/r/seai/sig-eleicao-comp-abst/home?session=212169859603230>

ou numa reunião de seção, o apoio a um determinado candidato no decorrer da campanha eleitoral, a pressão exercida sobre um dirigente político, a difusão de informações políticas e por aí além (p. 898).

[...] têm adquirido certo relevo formas novas e menos pacíficas de participação, nomeadamente as manifestações de protesto, marchas, ocupação de edifícios etc. (p. 890)

Ainda que preveja atividades variadas, o destaque maior da definição é dado às atividades mais formais (votar, participar de um partido ou agremiação, apoiar candidatos, pressionar dirigentes políticos etc.), mas também formas “novas e menos pacíficas” — manifestações de protesto, marchas, ocupação de edifício etc. — são também consideradas. Ainda assim, em sua grande maioria, dizem mais respeito a uma visão mais clássica de política, fazendo referência a “coisas do Estado” (Bobbio, 1983/1998).

Pesquisas atuais sobre a participação social e política dos jovens confirmam essa baixa adesão. Dados da Pesquisa “Juventudes e Conexões, 3ª edição”⁴, de 2019, realizada com jovens de 15 a 19 anos, indicam distanciamento dos jovens em relação a essas formas tradicionais de participação, em função do seu formato mais rígido e à falta de espaço para eles: apenas 12% afirmaram já ter aderido à greve, 7% participam de partidos políticos e 5% de sindicatos (5%), podendo esses números abarcarem os mesmos respondentes. Como se pode observar no Quadro 1, dentre 17 atividades/alternativas possíveis não

4 Pesquisa de opinião realizada pela Fundação Telefônica Vivo; Rede Conhecimento Social; Ibope Inteligência em torno de quatro eixos: Educação, empreendedorismo, comportamento e participação social. <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/juventudes-e-conexoes/>

excludentes entre si, essas três atividades estariam entre as 5 com menos adesão:

Quadro 1. Atividades de participação com que se envolveram [%]



Fonte: Pesquisa "Juventudes e Conexões", 3ª edição, 2019, p. 204

Formas menos estruturadas de participação, tais como grêmios livres (21%), grupos ou coletivos de diferentes naturezas (19%) e projetos sociais ou culturais (19%) foram mais mencionados pelos jovens do que as formas mais estruturadas já referidas. Mas essas são menos consideradas do que ações assistenciais, tais como fazer doações (32%) e se envolver com trabalho voluntário (24%), que estão entre as 3 formas de participação mais citadas.

Note-se que em função da ampla relação de atividades consideradas — que abarcam desde doação de alimentos, participação em grupo de jovens em igreja, trabalho

voluntário, passando por “compartilhamento de saberes” e participação em projetos sociais e culturais, e chegando até participação em grêmios estudantil, partidos e sindicatos — e da duração indeterminada dessas atividades, podendo ser pontual ou contínua, o percentual de jovens que não participam de nenhuma das alternativas dadas é pequeno, apenas 11%.

Cabe destacar também que a metodologia da pesquisa previu a participação de jovens em todas as suas etapas de desenvolvimento, incluindo a definição da relação de atividades do que consideravam como participação social, cuja síntese parcial inclui:

ser ativo em projetos e ações para ajudar a comunidade; fazer doações (de roupas, comida, de sangue); lutar por direitos humanos ou dos animais; ser voluntário em projetos sociais ou ações sociais da comunidade; compartilhar informações na rede social, expressar opinião; fazer serviço comunitário, conversar com as pessoas e sair do mundo online. (Fundação Telefônica Vivo, 2019, p. 203).

Dentre as pautas de interesse que consideram mais importantes para o país e com as quais mais estão mais dispostos a se envolver, estão a qualidade da educação, segurança pública e violência e combate à corrupção, como se pode perceber no quadro a seguir:

Quadro 2. Pautas de Interesse dos jovens

Pautas de Interesse	Mais importantes para o país	Mais dispostos a se envolver
Qualidade da educação	31%	27%
Segurança pública e violência	31%	21%
Combate à corrupção	29%	25%
Saúde e alimentação saudáveis	20%	18%
Direitos trabalhistas	19%	17%
Combate às drogas	17%	15%
Direito das mulheres	16%	21%
LGTTQ+ (diversidade sexual)	14%	14%
Meio ambiente, mudanças climáticas e defesa dos animais	11%	13%
Questões raciais e étnicas	11%	11%
Acesso à Internet	9%	13%
Reforma do ensino médio	9%	10%
Fortalecimento da democracia	9%	8%
Liberdade de expressão e de imprensa	9%	8%
Mobilidade urbana e transporte público	8%	7%
Tolerância religiosa	7%	9%
Direito de acesso à cultura	7%	9%
Descriminalização da maconha	7%	7%
Sistema de cotas para acesso à universidade	5%	8%
Avanço do agronegócio	4%	3%

Fonte: Pesquisa “Juventudes e Conexões”, 3ª edição, 2019, p. 212.

Cabe destacar que, apesar da qualidade da educação ocupar o primeiro lugar das pautas e a reforma do ensino figurar entre os itens da pauta (provavelmente, pela sua contemporaneidade em relação à pesquisa), a única pauta que diz respeito ao acesso à universidade é uma das menos mencionadas. Caberia investigar o quanto o ensino superior está no horizonte de expectativas ou projeto de vida desses jovens. Ao lado de outros temas clássicos da política, como segurança pública, violência e combate à corrupção, questões relacionadas a meio ambiente e saúde (vegetarianismo e veganismo) e pautas identitárias — questões de gênero, os novos feminismos, sexualidade, enfrentamento do racismo —, se afirmam, nesse último caso prevendo interseccionalidades, como feminismo negro (p. 229).

Na mesma direção da desconfiança em relação à política tradicional, dados da Pesquisa “Juventudes e democracias na América Latina”⁵³, realizada com jovens de 16 a 24 anos da Argentina, Colômbia, Brasil e México, indicam que os jovens não se sentem motivados para participar da política por terem uma percepção de que é rígida, pouco aberta à sua participação, distante do povo e de que nela imperam a corrupção, a violência, os interesses próprios, em detrimento dos interesses da população.

Jovens brasileiros afirmam que a participação é importante para a democracia, mas muitos nunca foram a uma manifestação, porque não gostam do formato, temem violência, baderna ou não se identificam com partidos ou ainda porque não querem criar conflito em casa. Neste sentido, muitos dão preferência a engajamentos on-line, relativo a causas concretas, próximas da realidade, em favor do bem comum.

Também na mesma direção dos resultados da pesquisa anterior, as conclusões da pesquisa “Juventudes e democracias na América Latina” apontam para adesão de pautas identitárias e ambientais:

Independentemente de suas posições políticas, existe uma abertura muito grande para a defesa de lutas contra opressões a mulheres, negros, indígenas, LGBT+, de pautas ambientais e defesa dos animais (contra a crueldade animal, pró-veganismo). Ainda que, entre jovens mais conservadores e/ou que se afirmem de direita, isso venha acompanhado da ênfase no empreendedorismo baseada em uma subjetividade neoliberal, e do apelo de igrejas neopentecostais. (P. 48)

5 Pesquisa qualitativa financiada pela Fundação Luminare, publicada em janeiro de 2002 e disponível em <https://luminaregroup.com/posts/research/youth-and-democracy-in-latin-america/es>, traz dados sobre como jovens entendem a democracia e sobre como se informam e participam da política.

Cabe destacar certa oposição posta na afirmação entre adesão a questões mais coletivas e foco no indivíduo empreendedor que, na grande maioria dos casos se faz por si, por mérito próprio.

Alvarado et al., (2021) ao realizarem uma revisão dos estudos sobre juventudes na Argentina, Brasil e Colômbia, entre 2011 e 2019 também concluem que as juventudes se interessam por causas não necessariamente juvenis, mas que remetem a outros setores sociais, “complejizando el carácter (inter) generacional de estos procesos y mostrando que el mundo de los jóvenes es plural y se encuentra atravesado por diversidades, interseccionalidades e intersectorialidades de género, clase social, etnia y territorio, entre otras” (p. 18).

Gohn (2018) também vai pontuar que as pautas privilegiadas pelos jovens têm relação com os direitos modernos, ou seja, são “pautas que remetem às ações e modos de ser e estar dos indivíduos na sociedade, tais como as pautas de gênero, raça, religião, autonomia, liberdades civis e públicas etc.” (p. 118)

Também é digno de nota que os jovens parecem aderir mais a causas sem necessariamente vinculá-la a uma perspectiva ideológica mais totalizante, como também, observou Sposito et al., 2021, algo mais próximo do ativismo.

O enquadre dessas pesquisas vai ao encontro da definição de participação política de Braud, 2016 (apud Sposito et al., 2021, p. 4), que a concebe como “o conjunto de atividades — individuais ou coletivas — suscetíveis de influenciar a esfera pública e o sistema político de governos”. Os níveis e tipos de influência careciam de maior definição.

A introdução da Pesquisa “Juventudes e democracias na América Latina” traz uma contraposição importante

entre dados obtidos por meio de pesquisas quantitativas e qualitativas que ajudam a compreender também de onde vem o pensamento corrente de que os jovens não participam da vida social e política: as pesquisas quantitativas, em geral, baseadas nos conceitos de cultura política e socialização política⁶ ou de representação social⁷, medem valores individuais por meio de *surveys* e tendem a produzir resultados mais pessimistas — juventude apática, apolítica, cética, cínica, que pode chegar a colocar a democracia em risco —, enquanto que as pesquisas qualitativas, ancoradas em diferentes conceitos — como subculturas ou culturas juvenis⁸ — possibilitam o alargamento do que pode ser considerado político e participação, buscam “apreender significados intersubjetivos por meio de múltiplas técnicas de coleta de dados, tais como entrevistas, grupos focais, observação e histórias de vida” (p. 5), — e produzem resultados mais otimistas: jovens querem participar, são comprometidos com valores democráticos, ainda que desconfiem do sistema político e considerem ações coletivas de confronto fora das instituições (p. 6).

Ainda em relação à contraposição entre pesquisas qualitativas e quantitativas proposta na parte introdutória da pesquisa, menciona-se a proposição de Foa e Mounk (2019, apud Fundação Luminare, 2022), com base em dados quantitativos, de que seria necessário

distinguir “apatia democrática” (ceticismo em relação às instituições democráticas, baixa participação eleitoral e baixo interesse em política) e “antipatia democrática”

6 Seriam baseadas em “uma vertente culturalista da ciência política, com base em Almond e Verba; Putnam; Inglehart; Norris etc.” (Fundação Luminare, 2022, p. 5).

7 Com base na Psicologia Social de Moscovici.

8 Baseadas nos estudos culturais de Hall e Willis.

(apoio ativo a movimentos iliberais que sejam *hostis às instituições pluralistas*).

Em contraposição a essa distinção, que em ambos os casos coloca a negatividade no jovem, em seus déficits de valores, pesquisas qualitativas apontam em outra direção:

[...] a caracterização mais adequada para a juventude não seria como “apolítica” ou “apática”, e sim como portadora de um “ceticismo engajado”: cética com relação aos partidos e aos políticos profissionais, por serem distantes dos cidadãos, mas engajada politicamente em questões mais locais, imediatas e “pós-materialistas” (Henn et al., 2002). (Fundação Luminare, 2022, p. 3)

Novamente os dados apontam para adesão a causas e para ações mais pontuais, locais, próximas e não a causas utópicas, o que também seriam características do engajamento atual (Pleyers, 2016, apud Sposito et al., 2021).

Tal deslocamento possibilita considerar que mais do que promover mais educação cívica, que enfatize a história da democracia e dos regimes totalitários (algo que, diga-se de passagem é necessário, mas não suficiente), seria importante procurar, por um lado, derrubar as barreiras para a participação política tradicional e, por outro, reconhecer — e, em certos contextos como os da escola, fomentar — formas de participação política não institucionais, não eleitorais, alternativas, locais e mais horizontais. Participação juvenil essa que também pode se caracterizar “pela fluidez, pelo nomadismo e pela intermitência, além de sinalizar para formas de agregação pontuais, com objetivos determinados e no presente” (Dayrell et al., 2010, p. 244).

Como não poderia deixar de ser, as duas pesquisas mencionadas relacionam participação política com redes sociais e apontam para suas potencialidades/virtuosidades e para suas vulnerabilidades. Dados mostram que,

na maioria dos casos, a participação é passiva, dada pela simples presença, já que muitos não criam, nem postam conteúdos, somente curtem e/ou compartilham.

Sani (1983/1998), ao discorrer sobre participação política, vai postular três formas de participação que envolvem diferentes níveis de agência, que procuramos estender para o contexto atual de desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação: *presença* — comportamentos receptivos ou passivos (presença em reuniões, exposição voluntários a MSGs políticas etc.; por extensão, poder-se-ia dizer que correspondem a curtir, comentar, nas redes sociais); *ativação*: sujeito desenvolve, dentro ou fora de organizações políticas, atividades que lhe foram confiadas ou que ele promove (campanhas políticas, participação em manifestações e protestos etc.; também por extensão, poderíamos pensar nas postagens de conteúdos combinadas com ações off-line próprias dos movimentos rede-rua) e; *participação* (sentido estrito): indivíduo contribui direta ou indiretamente (escolha, voto) para uma decisão política; em tempos atuais poderíamos pensar em contextos de e-participação, quando o cidadão opina em relação a projetos leis, por exemplo. Mas são distinções pensadas para contextos formais de política que mereceriam ser ampliadas para outros contextos.

Ambas as pesquisas relatam que muitos jovens sentem que é melhor calar do que expressar suas opiniões nas redes, por medo das reações e de eventuais cancelamentos. Tudo acontece interconectado nas redes: ao mesmo tempo em que consomem conteúdos de amenidades, estilos de vida, de humor (para muitos preferíveis do que aqueles que dizem respeito à dura realidade), se informam dos acontecimentos do mundo por meio de

notícias⁹— sempre acompanhadas de comentários, reações e debates suscetíveis ao efeito bolha —, podem se engajar com alguma causa concreta, em geral, como já destacado, próxima da realidade. Mais do que (ou entrelaçado com) a politização, está em jogo a socialização, os vínculos e afetos, manifestos pelas postagens, pelos likes e compartilhamentos (Fundação Luminare, 2022).

Também pensando a relação entre subjetividade e tecnologia, mas no contexto dos movimentos rede-rua¹⁰, Reguillo (2017) vai afirmar que os movimentos-rede são “configuracionales y no afiliativos: uno no se afilia a Occupy Wall Street, Yo Soy 132 o 15M, sino que se configura en un espacio de intercambios, reconocimientos y reenvíos con otras y con otros [...]” (p. 17), em que se crê que outros mundos sejam possíveis (Reguillo, 2017).

Frente à contraposição desses dois enfoques dos estudos sobre juventude e participação — o institucional, prescritivo que mede percentuais e o outro que busca compreender a experiência dos jovens frente ao público, a partir de seus territórios¹¹ — Reguillo (2017)

-
- 9 As pesquisas mostram que as redes sociais são a principal fonte de informação para os jovens, o que é particularmente grave, dada a quantidade de conteúdos falsos em circulação. Mas também cabe observar relatos de jovens brasileiros que afirmam que se conscientizaram politicamente por meio de comentários nas redes ou de influenciadores (Fundação Luminare, 2022).
 - 10 Não teceremos maiores considerações acerca dos movimentos rede-rua no presente texto em função do espaço, mas seguramente colocam em circulação novas e importantes formas de participação que precisam ser consideradas. Cf., a esse respeito, Aguilera-Ruiz (2016); Feixa e Oliart (Coords.), 2016 e Reguillo (2017).
 - 11 Esse segundo enfoque, de acordo com Reguillo, 2017, busca entender participação “desde los territorios de los jóvenes y que trata de situarse em lo que Habermas (1989 [apud Reguillo, 2017]) lhamó <<gramáticas de la vida cotidiana>>, para aprehender e interpretar las prácticas, los imaginarios, las estrategias que los jóvenes despliegan en el espacio público” (p. 101).

vai propor uma terceira mirada focada na subjetividade tramada no curso da ação/participação e que considera as transformações tecnológicas e processos de globalização contemporâneos, a crise de confiança nas instituições e a precariedade estrutural e simbólica a que muitos jovens estão submetidos:

[...] un enfoque emergente que busca entender los procesos de subjetivación política: *hacerse actor, apropiarse del mundo, construir una voz en el mismo curso de la acción participativa*. El foco aquí está puesto en los procesos, mecanismos y dispositivos a través de los cuales los jóvenes *interrumpen*, en el sentido de Rancière, a lo que llamo las máquinas de los poderes propietarios.

Em outras palavras proponho entender la participación como un mecanismo de conexión y vinculación (con otras y otros), que construye un nuevo sujeto político frente a la instrumentalización de la esfera pública. La participación como un litigio que instituye la política y no que deriva de ésta. La participación como un litigio por la palabra (Reguillo, 2017, pp. 101-102).

Não se trata, então, de considerar os discursos, as atividades e mobilizações dos jovens e das grupalidades juvenis a partir de uma forma de fazer política perante a qual simplesmente se joga (ou se recusa a jogar) o jogo a partir de regras dadas — algo como manifestar por meio de ações ou discursos seu posicionamento político —, mas de pensar a política/o político a partir (ou ao mesmo tempo) dessas formas de ser, fazer, estar junto e, sobretudo, de dizer, que muitas vezes são atravessadas por processos de exclusão materiais e simbólicos a que muitos jovens estão submetidos¹².

12 Relatório da ONU, publicado em 2021, traz resultados da pesquisa PNUD feita em 109 países que contabilizam seis bilhões de pessoas: ¼ da população investigada 1,3 bilhões vivem em situações de pobreza e metade desse contingente (650 milhões) tem

Esta perspectiva de compreender a participação como uma disputa pela palavra não pode prescindir da dimensão cultural, que comentaremos brevemente a seguir, e pela consideração dos novos letramentos, que, por sua natureza, transgridem relações de poder, algo que comentaremos no próximo item.

Partindo de uma consideração de Alvarado et al. (2008-2010, *apud* Alvarado et al., 2012), Alvarado et al. (2012) também vão destacar a existência de duas tendências de análise frente à relação entre política e juventude: uma delas já enfatizada aqui, que priorizaria os aspectos formais da participação política, que se colocaria como desdobramento ou concretização da própria essência da democracia e da configuração do Estado-nação, mas que se orienta pela adaptação e pela manutenção do *status quo*, e outra tendência que seria mais sociocêntrica e que destaca as mediações culturais e os processos comunicativos. Essa tendência

comprende la relación política-juventud, desde categorías que enfatizan, según Alvarado y cols. (2008), *lo comunicativo y lo cultural* (Urresti, 2000 y Balardini, 2005); *las mediaciones culturales y su relación con los cambios en los consumos culturales* (Escobar, 2001; Muñoz, 2006; Feixa, 2000; y, García Canclini, 1999); *las mediaciones estéticas como expresiones y prácticas de participación de la época contemporánea* (Feixa, 1999, 2000; Barbero, 2002; Franco, 1981; Hirmas, 1989); Pittaluga y Esmoris, 1989; García, 2004; Sodre, 1989; Charles, 1989 y Galindo, 1989); cuyo interés se ha visto movilizado por las *formas particulares de comunicación y relación que establecen las culturas juveniles* en el marco de un contexto social y político cambiante (Alvarado et al., 2012, p. 81, ênfase adicionada).

menos de 18 anos. Dados disponíveis em <https://news.un.org/pt/story/2021/10/1765812>, acesso em 24/06/2022.

A postulação dos autores amplia a possibilidade de consideração sobre o escopo do que se pode considerar como participação política, incluindo as dimensões, comunicativas, estéticas e culturais, movimento que Feixa (2014) também considera ao mapear a passagem dos “velhos” movimentos estudantis aos “novos” movimentos contraculturais e, desses, para os “novíssimos” movimentos de resistência global. Na mesma direção e considerando o contexto brasileiro do final da década de 1970, em que tem lugar um esvaziamento dos movimentos estudantis, motivado, em parte, pela repressão e pela descrença das formas tradicionais de representação e de participação política, Borelli et al. (2009) vai afirmar que a produção acadêmica “revela um deslocamento dos jovens dos espaços mais institucionalizados de ações políticas, para formas de subjetivações e aderência às micropolíticas do cotidiano” (p. 6). Não se trata mais uma vez de afirmar uma forma de mobilização em detrimento de outras, mas de considerar a complexificação e deslocamentos das ações políticas. A resistência e o descontentamento podem se manifestar de diferentes formas, pelas vias culturais e artísticas e não somente pelas formas tradicionais de se fazer política ou mesmo pelas formas ampliadas que incluem ações diversas em favor de um outro. Acrescentaríamos nós que também a consciência pode se formar e se expressar por diferentes vias, sendo a cultura uma via poderosa.

Também no que diz respeito às políticas de juventude, Vásquez (2015) destaca que o sentido de participação não é uniforme e é objeto de disputas. Um levantamento feito pela autora entre 2010 e 2014 na Argentina indica que 23% das políticas para juventude têm como finalidade impul-

sionar a participação¹³. Somando as políticas que também incluem a participação como meio, o percentual de políticas que contempla de alguma forma a participação subia para 34%. Chamando atenção para o fato de que a sociogênese dos enfoques participativos no desenho e implementação dessa política tem relação com recomendações formuladas por organismos internacionais direcionadas a diferentes países da América Latina, Vázquez vai destacar, a partir de Verner y Heineman (2008, apud Vázquez 2015), que a participação não vale somente por um valor positivo contido em si mesmo, mas também em função de problemas que evitaria, tais como a evasão escolar, o delito e a violência.

O mesmo ocorre nas políticas e documentos educacionais brasileiros. Desde meados da década de 90 que o termo participação é muitas vezes acompanhado ou substituído pelo termo protagonismo juvenil. Como não poderia deixar de ser, os sentidos aqui também são diversos. Ferretti et al. (2004) vai associar essas diferenças ao que alguns autores chamam de hibridismo dos discursos:

[...] são cada vez mais rápidos, na atualidade, os processos em que os discursos são descontextualizados e, em seguida, recontextualizados, ou seja, é cada vez mais veloz a apropriação de discursos dentro de contextos diferentes daqueles em que foram produzidos. [...] Nesse processo, produz-se um hibridismo semântico [diríamos nós, discursivo] que não é necessariamente negativo, pois pode, muitas vezes, apenas indicar a fluidez e a complexidade das atuais relações políticas, econômicas e sociais. No entanto, o processo também

13 Outras categorias de tipo de políticas públicas seriam: inclusão social e acesso a direitos (21%); inclusão e terminalidade educativa (19%); preventivas (10%); inclusão no mercado de trabalho formal (9%); culturais (8%); apoio ao desenvolvimento econômico e empreendimentos produtivos (6%); formação cívica (4%) (Vázquez, 2015, pp. 34-35).

pode ser perigoso, pois, enviesando sutilmente os significados originais, embaralha os campos político-ideológicos e confunde a crítica (p. 422).

É como se os termos ganhassem certo valor simbólico em função da relação que estabelecem com outros marcos conceituais valorizados e a disputa por seus sentidos servisse para impor uma determinada ideologia, o que também pode ser conseguido gerando uma certa confusão no debate. No caso específico do termo protagonismo, Ferretti et al. (2004), ao realizar um estudo sobre os sentidos do protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio no final do século XX e início do XXI, vai destacar que traços e associações do conceito — como cidadania responsável, a premissa de que aluno deva ser colocado no centro do processo educativo, de que o professor deva ter a função de orientador (e não de detentor e transmissor de conhecimento), de que o aluno deva participar da resolução de problemas sociais, deva ter autonomia intelectual e moral, capacidade para lidar com mudanças, solidariedade, respeito à diferença e deva se orientar pela cooperação — são quase consensuais nos meios educacionais atuais. A questão que os autores colocam é que esse protagonismo muitas vezes é pensado sem ter em conta diferenças (juventudes, culturas juvenis) e, em muitos casos, é orientado pelo conceito de resiliência, definido por Costa (apud Ferretti et al., 2004), significando “a capacidade de pessoas resistirem à adversidade, valendo-se da experiência assim adquirida para construir novas habilidades e comportamentos que lhes permitam sobrepor-se às condições adversas e alcançar melhores qualidade de vida” (p. 417).

Ora, essa associação entre protagonismo e resiliência autorizaria a interpretação de que o protagonismo se prestaria a dois grandes grupos: aos jovens das classes privilegiadas que poderiam ser capitaneados para atuarem

como voluntários e desenvolverem ações junto aos menos favorecidos (na direção do que apontam algumas ações de participação elencadas pelas pesquisas comentadas anteriormente) e aos mais pobres, que devem aprender a lidar com (e aceitar sem questionar) as adversidades. Nesse sentido, protagonismo pode ser visto “como via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens” (Ferreti et al., 2004, p. 413).

Essa perspectiva adaptativa se diferenciaria de uma perspectiva problematizadora e emancipadora (crítica), que partilharia de algumas das premissas anteriormente anunciadas, mas que partiria de uma análise e de um questionamento sobre a situação dada, sem compactuar com certa responsabilização colocada sobre os jovens, a quem é dado o peso de resolver problemas e superar dificuldades, que a sociedade não resolveu nem superou. Nesse caso, busca-se, por meio da adesão para busca de soluções, o apagamento da reflexão crítica sobre suas causas e mecanismos de manutenção.

Na mesma direção, outra associação frequente com o protagonismo é o empreendedorismo. Discutindo termos do que denomina ser “a nova linguagem do capitalismo”, Leary (2018) vai discutir porque a formação para o empreendedorismo está supostamente hoje colocada para todas as classes sociais (e não somente para as elites), sendo como veremos adiante até direcionada a redes públicas de ensino:

Entrepreneurship education is not just for elite college students or the comfortable children of the suburban middle class, however. Indeed, the model of education as managerial training may ironically be one of the most egalitarian of American public education, insofar as it has apesad across the class and racial boundaries of city and suburb. The fierceness of the competition spreads from

leafy suburban Pittsburgh to inner-city Cleveland, where an entrepreneurship preparatory school opened in 2006. Never mind that some children might not want to grow up to run a business, that some might rather be teachers or mechanics, or even nothing in particular just yet; forget that imagination and creativity might be something other than a source of wealth.

The cult of entrepreneurship's commodification of imagination, its celebration of self-sacrifice, and its bootstraps individualism makes it a perfect ethic for social disinvestment masquerading as reform and profiteering disguised as charity. Entrepreneurship means that now you're on your own, kid. (Leary, 2018, pp. 88-89).

O empreendedorismo é inclusive um dos quatro eixos estruturantes dos Itinerários Formativos¹⁴¹², que estão voltados para a resolução de problemas identificados na sociedade e na comunidade:

§ 2º Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: 1) investigação científica [...]; 2) processos criativos; 3) mediação e intervenção sociocultural; 4) *empreendedorismo*: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Brasil, 2018, p. 7, ênfase adicionada).

A título de síntese provisória, pode-se dizer que participação pode ser tomada do ponto de vista formal relacionado à política tradicional, contando nesse caso

14 Os Itinerários formativos são a parte diversificada que junto como o comum definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devem constituir os currículos do ensino médio.

com pouca adesão do jovem, sobretudo em função da desconfiança que possuem sobre o sistema político e da pouca oportunidade de participação. Em contraposição a esse enfoque mais restrito, temos desde a consideração de grupos menos institucionalizados — movimentos, incluindo os rede-rua, coletivos, projetos sociais, formas menos pacíficas de manifestações, como ocupações — até formas variadas de voluntariado e assistencialismos. Em um segundo nível de oposição ao formal (e até aos demais tipos de participação mencionados nessa primeira oposição ao formal que acabamos de fazer), que já prevê formas ampliadas de participação, podemos pensar na participação com foco no comunicativo, no cultural, nas mediações estéticas, nas apropriações e transgressões em diferentes produções, que devem ser consideradas a partir das experiências dos jovens em diferentes territórios (“nossos sonhos não cabem nas suas urnas”, como salienta Reguillo na epígrafe, então “tomemos a palavra a nossa maneira e nos apropriemos dos meios de comunicação” (forma adaptada de dizer o que Reguillo afirma na epígrafe do próximo item). Finalmente, participação pode ser vista como instituindo o político (e não como decorrência de) e tomada como disputa pela palavra (Reguillo, 2017), o que remete à questão dos (novos) letramentos, tópico do próximo item.

Além de reconhecida academicamente, a participação dos jovens é valorizada pelas políticas públicas em diferentes perspectivas: seja pelo cumprimento formal do rito democrático, pelo compromisso efetivo com o sujeito de direitos, pelo ganho indireto que proporciona (os problemas que pode prevenir ou a imagem de compromisso político que se pode passar), pelo viés adaptativo que a educação para a participação e para o protagonismo/empreendedorismo pode conferir — compaixão para elite, resiliência para o pobre — ou por um pragmatismo,

orientado por um engajamento instrumental, não reflexivo, nem crítico nem emancipatório, para a resolução de problemas.

(Novos e multi) Letramentos e participação social

[...] De maneras diversas, con mayor o menor grado de concreción, lo que caracteriza a estas grupalidades [culturas juveniles] es que han aprendido a tomar la palabra a su manera y a reapropiarse de los instrumentos de comunicación (Reguillo, 2013, p. 14).

No âmbito da educação, mais especificamente, do ensino-aprendizagem de línguas, da Linguística Aplicada e de estudos culturais e sociais sobre a escrita, o conceito de participação aparece associado ao de *letramentos* e ao de *práticas de linguagem*. Como forma de se contrapor ao trabalho com a língua e a linguagem hegemônico até a décadas de 1980 e 1990 no Brasil (e, embora não previsto mais nos documentos curriculares, praticado ainda hoje) — que era centrado mais no sistema da língua e, no máximo, na estrutura do texto e menos nas suas condições de produção e nos sentidos do texto; mais em práticas escolares do que em práticas sociais mais amplas —, autores como Geraldini (1991; 1996) vão defender um ensino baseado nas práticas de linguagem, tendo como referência as práticas sociais mais amplas. Assim, o trabalho com língua portuguesa e com as linguagens deveria contemplar a possibilidade de *participar* de diferentes práticas sociais atravessadas pela linguagem, sobretudo, as mais implicadas com o tido exercício pleno da cidadania: textos que circulam nas esferas jornalístico-midiática, literária e científica e os usos públicos da linguagem.

Outra matriz importante dentro da área é o desenvolvimento do conceito de letramento (*literacy*)¹⁵¹³. No caso brasileiro, em um primeiro momento, os estudos sobre letramentos relacionados à educação estabeleceram-se tendo como referência sua diferenciação em relação ao conceito de alfabetização. A partir do final da década de 80, o termo alfabetização passou a ser usado por muitos autores em um sentido mais restrito, relativo à construção do sistema de escrita (alfabetizar-se, aprender a ler e a escrever, se apropriar da técnica da escrita, codificar e decodificar palavras escritas), processo que teria lugar nos primeiros anos do ensino fundamental (envolvendo estudantes de 6, 7, e 8 anos, no caso de uma escolaridade regular), e letramento diria respeito aos usos sociais da escrita, às práticas letradas¹⁶¹⁴. Assim, um sentido que

15 *Literacy*, que em inglês significa tanto alfabetização quanto letramento, foi traduzido para o português do Brasil como “letramento” (ainda que alguns autores como Magda Soares tenham, em um primeiro momento, preferido o uso do termo alfabetismo, tendo mais tarde aderido ao termo letramento). Mais recentemente, programas educacionais do governo Bolsonaro passaram a usar o termo “literacia”, frequente em Portugal, mas, até então não no Brasil, para estabelecer diferenciação em relação ao uso de letramento no Brasil, que segundo o Governo Bolsonaro, seria ideológico. Cabe lembrar que esse mesmo governo Bolsonaro apresentou um projeto lei 1930/19 — não aprovado — que propôs a revogação da Lei 12612/12, que confere a Paulo Freire o título de Patrono da Educação Brasileira. Segundo o deputado que propôs o Projeto lei, “O modelo freiriano de educação é celebrado pela reversão, pela indisciplina, pela insubordinação do aluno perante o professor” [...] “A péssima situação da educação brasileira revela por si só os resultados catastróficos da adoção dessa plataforma esquerdista de ensino” (Agência Câmara de Notícias, 27/05/2019. Disponível em: camara.leg.br/noticias/558470-projeto-revoga-lei-que-declarou-paulo-freire-patrono-da-educacao).

16 Importante destacar que quando Paulo Freire falava em alfabetização, estava, na grande maioria das vezes, na verdade, se referindo ao que depois se convencionou chamar de letramento. É que na época em que escreve muitos dos seus textos o termo ainda não era usado ou não tinha sido muito disseminado no Brasil.

foi muito difundido na área, sendo muito partilhado até hoje é que trabalhar na perspectiva dos letramentos é propiciar a *participação* em diferentes práticas letradas.

Partindo de Scribner e Cole, 1981, Kleiman, 1995, vai definir letramento “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto uma tecnologia, em contextos específicos e para fins específicos” (p. 19) e “[...] cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (p. 11).

Vemos como o letramento (ou, como salientado mais adiante, os letramentos) perpassa(m) ao mesmo tempo que constitui(em) relações de identidades e de poder.

Importante para a discussão proposta aqui é a menção a um terceiro conceito concorrente na área muitas vezes subsumidos nos anteriores — o conceito de alfabetismo.

Rojo (2009) vai fazer uma distinção importante entre alfabetismo e letramento, que nos permite compreender as perspectivas e tensões das/nas políticas educacionais vigentes:

vale a penas insistir na distinção: o termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e de escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (Rojo, 2009, p. 98)

Neste contraponto, o que está em jogo para o alfabetismo é uma perspectiva eminentemente pragmática.

Para qualquer espectro ideológico, nos dias atuais, saber ler e escrever, compreender e produzir textos variados é de fundamental importância para a vida social. Mas as perspectivas em jogo são, evidentemente, diversas. Para o alfabetismo, no contraste aqui explorado, o que importaria é funcionar bem socialmente; ser capaz de realizar as ações e atividades no âmbito do trabalho e da vida cotidiana. Na raiz desse conceito estaria a ideia (neoliberal) de adaptação da população às necessidades e exigências sociais, em especial ao do mundo do trabalho, relativas ao uso da leitura e da escrita (Soares 1998; Rojo, 2009).

Já na concepção de letramento em sua versão mais forte, próxima da visão paulo-freiriana de alfabetização, o que estaria em questão não é a adaptação do cidadão, mas a construção de identidades fortes, o empoderamento dos agentes sociais em sua cultura local e na cultura valorizada (Soares, 1998; Rojo, 2009; Rojo e Moura, 2019) e uma efetiva participação social, pautada pela crítica.

O que tem pautado a maioria das políticas públicas educacionais no Brasil nas últimas duas décadas é o alfabetismo (ainda que nem sempre essa denominação seja usada), ideário que sustenta as avaliações do sistema educacional (que tem foco prioritário nas habilidades de leitura e escrita e de matemática dos estudantes de educação básica).

Em um texto de 2014, Street analisou relatórios de políticas educacionais na área dos letramentos, em especial, relatórios do Programme for International Student Assessment (PISA)¹⁷¹⁵, da Organização para a Coope-

17 Em português, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

ração e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁸. Após historiar a origem do Pisa a partir de um texto de Gemma Moss, que insere o Programa no contexto da consolidação da economia da educação, e de, com base em Ruben Klein e outros autores, questionar seus resultados a partir da exposição das fragilidades de sua metodologia, Street vai se servir de uma resenha de Alan Rogers do livro “*PISA, Power and Policy: The emergence of Global Educacional Governance*”, para caracterizar o Pisa. Rogers resume as considerações dos autores do livro, dizendo que o PISA estaria a serviço de uma “nova forma de *governança educacional mundial*, baseada na influência das agências de (cooperação) internacionais — *globalização de cima para baixo*” (Rogers, apud Street, 2014, p. 198). A educação deixa de ser vista como um “projeto cultural nacional”, nesse “projeto da terceira era colonial” e segue um modelo neoliberal e economicista, em que as desigualdades e injustiças seriam um preço pequeno a pagar face aos ganhos econômicos. O papel dos sistemas de educação seria de apoio aos mercados e de formação para oferta de mão de obra qualificada. A padronização das avaliações traria assim a perda da diversidade: diversidade de cultura, de tradições, crenças e práticas” e a “perda da aprendizagem intercultural” (Alan, apud Street, pp. 198-199).

O desenvolvimento ulterior da área de estudos sobre letramento trouxe novas discussões: a necessidade de uso do termo no plural (letramentos), já que não existe um uso só da escrita e esse uso está sempre situado em diferentes práticas sociais e culturais; o fato de que as diferentes semioses se entrelaçam cada vez mais nos textos contemporâneos e de que somente a consideração do

18 O Pisa “mede a capacidade dos jovens de 15 anos de usar seus conhecimentos e habilidades de leitura, matemática e ciências para enfrentar os desafios da vida real” (Site da OCDE, <https://www.oecd.org/pisa/>).

verbal — oral e escrita — não é suficiente para dar conta dos processos de construção de sentido; o impacto das tecnologias nas práticas letradas, dentre outros. Assim, o termo letramento além do plural foi ganhando prefixações e adjetivações, das quais destacaremos brevemente três: letramentos críticos, multiletramentos e os novos letramentos.

Na educação e na Linguística Aplicada, crítico é um termo que apresenta muitos sentidos, dependendo do contexto, da expressão em que aparece e/ou da filiação teórica, e que já foi discutido por diferentes autores: Luke e Freebody (1997), Cervetti et al. (2001), Pennycook (2004), Janks (2016), Tílio (2017) dentre outros.

Grosso modo, partindo da contribuição desses autores, é possível buscar uma síntese provisória. Assim, levando em conta seus possíveis sentidos, crítico pode ser equacionado a habilidades inferenciais e avaliativas — perceber o que está implícito (as intenções do autor, por exemplo); avaliar a confiabilidade de informações; avaliar argumentos, tomar posição, apontar solução para problemas tendo em conta uma dada situação etc., sentido que aparece relacionado, por vezes, à leitura crítica e a pensamento crítico, a partir de enfoque mais psicológico, centrado no desenvolvimento de habilidades individuais. Crítico também pode ser usado para fazer referência às relações de poder e de dominação que atravessam discursos, como no caso da pedagogia crítica, em que Paulo Freire é um dos principais expoentes, e em um dos sentidos de letramentos críticos. Pressupõem um enfoque mais social, ideológico, centrado nas práticas sociais e de linguagem, tendo em vista a emancipação e transformação social. Nesse contexto, letramento crítico pode ser considerado como uma forma de ler o texto, que procura analisar apagamentos, presenças — ênfases e destaques

— para compreender as condições de produção do texto, propósitos e interesses em jogo. Crítico também pode dizer respeito ao engajamento com as diferenças, com as pautas identitárias, com os grupos minorizados, em uma perspectiva sociocultural, como no caso das pedagogias pós-críticas e também em outras concepções de letramentos críticos. Certo sentido de crítico prevê ainda um questionamento sobre nós mesmos: nossas referências, escolhas, sistemas de crenças que influenciam nossa maneira de produzir sentidos. Esses sentidos não são excludentes, mas afiliam-se a diferentes perspectivas teóricas, éticas e políticas e trazem diferentes decorrências práticas. Na perspectiva de participação aqui defendida, cabem os enfoques sociais, ideológicos e culturais.

Multiletramentos foi um conceito cunhado pelo New London Group (NLG)¹⁹ que se refere a duas multiplicidades: de linguagens e mídias — multissêmico — e a multiculturalidade das sociedades globalizadas. Como mote inicial de discussão, o grupo se colocou a seguinte questão: “O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes em geral? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos?” (The New London Group, 1996, p. 10).

Considerando as configurações e contextos dos textos e produções contemporâneas e mudanças ocorridas no âmbito do trabalho (diversidade produtiva), da cidadania

19 NLG é um grupo formado por 10 pesquisadores vinculados a universidades inglesas, americanas e australianas, de diferentes áreas, de alguma forma relacionadas à educação linguística — Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata — que se reuniram em 1994 para a elaboração de uma proposta pedagógica que foi denominada Pedagogias dos Multiletramentos. Em 1996, foi publicado o manifesto do grupo, intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*.

(o pluralismo cívico) e da vida pessoal (identidades multifacetadas), o NLG propõe o conceito de multiletramentos, que, como já destacado, para além da multiculturalidade, pretende abarcar diferentes linguagens e os vários modos (ou formas) de significação (sonoro, oral, gestual, visual, espacial etc.).

Para além do conceito de multiletramentos em si, o Grupo propõe uma proposta didática de abordagem desses letramentos — Pedagogia dos Multiletramentos, que visa à formação de sujeitos que possam ser, ao mesmo tempo *usuários funcionais* (que tenham competência técnica e conhecimento práticos), *criadores de sentidos* (que compreendem como diferentes tipos de texto, tecnologias e modos de significar funcionam), *analistas críticos* (que compreendam que tudo que é dito é fruto de escolhas prévias) e *transformadores* (que saibam usar o aprendido de novas maneiras, articulando as aprendizagens em torno de produções que atendam a projetos pessoais e coletivos diversos (Rojo, 2012). Trata-se de uma pedagogia do design que objetiva a formação de *designers*, o que supõe uma agência, um protagonismo por parte dos sujeitos, que não simplesmente usam o que está à disposição, mas remodelam, reconstróem, reinventam, ressignificam, potencializam outros sentidos, enfim, operam transformações que atendam a seus projetos (e aqui a escola tem um papel fundamental de promover e fomentar projetos pessoais e também de possibilitar que experiências e projetos coletivos sejam significativos).

Já com a expressão “novos letramentos” autores como Lankshear e Knobel (2006) pretendem designar letramentos que são definidos não só em função das novas tecnologias, mas em função de uma nova mentalidade, denominada de 2.0, em analogia à Web 2.0, e colocam em cena novas condutas regidas por um novo *ethos*.

Os novos letramentos são mais participativos, colaborativos, menos autorados — “fraturam relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]” (Rojó 2012, p. 23) —, são mais horizontalizados (menos dominados por especialistas); “são híbridos fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)”. Supõem uma mentalidade que maximiza diálogos, redes e dispersões, a livre circulação de informação, a hibridização e o remix (e a paródia). García Canclini e Villoro, 2013 também se referem de alguma forma a esse novo ethos ao mencionarem um processo de desenvolvimento em que de *Homo sapiens* se passou a *Homo Videns* e depois a *Homo Sampler* (García Canclini e Villoro, 2013), paralelo que pode ser estabelecido entre a cultura escrita, a cultura das mídias e a cultura digital.

Uma articulação possível com que o vimos desenvolvendo nos itens anteriores é considerar que os novos letramentos constituem práticas privilegiadas em que a disputa (e a capacidade de disputa) pela palavra (Reguillo, 2017) tem um lugar de destaque.

Relacionando esses letramentos à uma participação “mais efetiva e crítica”, a Base Nacional Comum curricular (BNCC)²⁰, vai prever que:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contri-

20 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo para a educação básica brasileira que define as aprendizagens que devem ser garantidas a todos os estudantes e é referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares em todos os níveis no Brasil — Educação Infantil (0 a 5 anos e 11 meses de idade, que se organiza em creches (0-3 anos) e pré-escola (4-5 anos); Ensino Fundamental (anos iniciais — 6 a 10 anos e anos finais (11 a 14 anos) e Ensino Médio (15 a 17 anos). A título de contextualização, cabe mencionar que fomos uma das redatoras do componente Língua portuguesa do referido documento.

bui somente e para que uma *participação* mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição (Brasil, p. 70, ênfase adicionada.)

Aqui o tipo de participação supõe apropriação de práticas, textos, imagens, vídeos, áudios e ferramentas para a produção de novos sentidos a serviço de projetos discursivos diversos que podem configurar a tomada da palavra a que se refere Reguillo (2013).

A BNCC vai sublinhar não só os novos gêneros do discurso que surgem e se transformam em razão dos desenvolvimentos e dos usos da tecnologia, como reportagem multimidiática, post, meme, *vlog*, *political remix*, machinima, *playlist* comentada, *mashup*, AMV e outros gêneros que envolvem procedimentos de remix, mas também as novas práticas e atividades — “curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido, remediar, remixar, curar, coleccionar/descoleccionar, colaborar etc.” (p.487), que requerem outras aprendizagens e desenvolvimento de habilidades. O documento ressalta ainda o fenômeno da convergência de mídias (e não simplesmente sua coexistência) que além de transformar as próprias mídias propiciam novas possibilidades de construção de sentidos.

Destaca-se também que a alteração do fluxo de comunicação propiciada pelas novas tecnologias da comunica-

ção de informação, em especial a web 2.0 — de um para muitos como nas TV, rádio, jornais impressos, para de muitos para muitos — permite que, em tese, qualquer um possa não só comentar, compartilhar textos e objetos digitais diversos, mas também escrever, performar e publicar enunciados diversos, o que por um lado potencializa e, aparentemente democratiza a possibilidade de participação, mas, por outro lado, coloca em cheque a confiabilidade do conteúdo, já que qualquer um pode, a princípio, postar o que quiser.

Essa alteração do fluxo de comunicação permite também imbricar mais as práticas de leitura e produção e os papéis de consumidor e produtor de conteúdos. Alguns autores marcam essa nova forma de se colocar frente ao consumo, essa hibridização, com conceitos como “leitor”²¹ (Rojo, 2013) ou “prosumidor” (Feixa, 2014; García Canclini *et al.*, 2012).

Tal hibridização é destacada no documento num contexto de aproximação dos novos letramentos com as culturas juvenis, que são consideradas:

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. (Brasil, 2018, p. 498)

Visto sob essa perspectiva e com esse recorte, a BNCC se apresenta como um documento que contempla a participação por meio de um enfoque crítico (não adaptativo), comunicacional, sociológico, culturalmente

21 Referência a certa fusão entre “leitor” e “autor”.

situado, que considera contextos formais e informais. Mas esse recorte da área de linguagem e do componente Língua portuguesa tensiona com outras partes do documento que assumem outra perspectiva e com a própria forma de organização das aprendizagens propostas: por competências e habilidades. As versões anteriores do documento escritas no governo petista da Presidenta Dilma Rousseff propunham uma organização do documento curricular em todo de direitos de aprendizagem e objetivos de aprendizagem. Na versão final, pós golpe parlamentar que destituiu a Presidenta Dilma, direitos de aprendizagem foram substituídos por competências e objetivos de aprendizagem por habilidades. Não cabe aqui discutir as diferentes acepções e concepções que os termos competência e habilidade podem ter, mas, como já comentado no item anterior, é inevitável a aproximação dos termos com o ideário das organizações internacionais — OCDE e afins — e com a organização das matrizes de avaliações de sistema, que podem ser vistas como instrumentos desse ideário.

Voltando às considerações sobre a inclusão das culturas juvenis e dos novos letramentos no currículo, um questionamento comum ao documento diz respeito a alegada familiaridade dos jovens com esses letramentos, com a Internet e com as redes sociais, por fazerem parte da chamada geração Z. Se os jovens já dominam essas práticas e letramentos, por que a escola deveria contemplá-los? Oras, o recorte geracional é um dos que podem/devem ser considerados quando se pensa em práticas sociais e de linguagem, mas sem um cruzamento com interseccionalidades e com grupos sociais e culturais ele perde qualquer potência analítica. As vivências com as tecnologias são

muito diversas e cada *timeline* e cada feed são únicos²². A respeito dos conhecimentos e vivências dos jovens com as tecnologias digitais, a BNCC, considera que:

Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades (Brasil, 2018, p. 68).

Se, por um lado, é relativamente fácil aceitar o argumento da necessidade de consideração desses letramentos e culturas pela escola, a grande questão é como fazê-lo para que tal consideração não pareça condescendência de colonizador ou que os processos e produções fiquem demasiadamente escolarizados, algo como escrever uma fanfic sobre personagens e histórias clássicas da literatura sem nenhum tipo de mediação que faça as vezes de cultura de fãs, ou disciplinar usos transgressores ao trabalhar com rap ou funk apenas como um passo de um percurso para chegar a gêneros mais valorizado socialmente. Também não se trata de estimular os processos de apropriação e remix em quaisquer contextos pela simples objetivação de um gênero como objeto de estudo. Tampouco trata-se de propor as mesmas atividades já feitas fora da

22 Cabe comentar que grande parte dos trabalhos de pesquisadores aqui citados referem-se a recortes de práticas de jovens que produzem e disponibilizam conteúdos da web e/ou aderiram a ativismos diversos, o que está longe de representar a totalidade dos jovens, como indicam as pesquisas mencionadas no item 1. A escola é a única instituição que efetivamente se estende a todos, daí a importância da discussão do que compete a essa instituição social fazer em termos de formação para a participação.

escola. Há que se ter intencionalidade pedagógica nesse trabalho e a escola deve ser um lugar de reflexão, de experimentação, de vivências e de análise e crítica, um lugar que se dedique a lidar com o contraditório e com as diferenças. Esse “como fazer” passa por vivenciar no cotidiano da escola a participação e de viver de forma significativa a cultura digital, os novos e multiletramentos, sempre a partir da perspectiva de letramento crítico. Mais do que formar para (a cultura digital, os novos e multiletramentos, a possibilidade de exercício pleno da cidadania etc.), o enfoque deve ser formar com, por meio de e imerso na/nos. Para isso, se faz necessário, pensar o papel da escola em relação aos letramentos e à participação social.

Escola, letramentos e participação social

A través de la música, de los llamados “fanzines”, del acceso a la información mediante complejas redes internacionalizadas y, sobre todo, a través de la porosidad comunicativa entre distintos colectivos juveniles, los jóvenes han rebasado a la institución escolar, que suele permanecer al margen de los procesos de configuración sociocultural de sus identidades y sigue pensando al “joven” como un “ejemplo de libro de texto”, con un proceso lineal de desarrollo que debe cubrir ciertas etapas y expresar determinados comportamientos. (Reguillo, 2013, p. 48)

A epígrafe de Reguillo explicita (ou denuncia) o distanciamento em que muitas vezes a escola se coloca em relação aos jovens e o quanto a instituição escolar fica alheia aos processos de subjetivação dos estudantes ao não considerar as práticas culturais e produções das culturas juvenis e ao não compreender o próprio processo de politização como gerador de muitas aprendizagens,

inclusive escolares, e como uma importante forma de subjetivação.

Sem deixar de considerar outras instâncias de participação social importantes —movimentos, coletivos, projetos sociais e culturais, associações, conselhos, dentre outros (para mencionar apenas as mais formais) — nem a necessária articulação entre aparelhos de estado e organizações sociais de variadas naturezas na formação de redes de proteção social, pelo seu caráter universal, a escola tem um papel central na formação para a participação.

Antes de ser (ou porque é) objeto de conhecimento, pauta de discussão e/ou objetivo de aprendizagem, a participação deveria ser uma vivência cotidiana na escola, não só em função do ideal de escola democrática, mas em função do fato de que essa vivência oportunizaria estruturas e ocasiões de participação (Sani, 1983/1998). Para que se queira manter e defender o modo de vida democrático, é preciso ter a vivência do que significa e do como pode se dar e aqui as escolas públicas têm um papel essencial (Dewey, 1916, apud Apple e Beane, 1997).

Em uma escola democrática (Apple e Beane, 1997), para além de todos (professores, gestores, estudantes, pais, funcionários) participarem dos processos de discussão e decisão de questões administrativas e pedagógicas que afetam a vida de todos nas várias instâncias ou colegiados previstos (conselho de escola, de classes, de representantes, APM, grêmio livre, grupo de trabalhos, comitês etc.) — o que sempre envolve tensões —, é preciso prever a busca de soluções para problemas reais, ter a preocupação com o bem-estar dos outros e com o bem-comum — que deve se sobrepor aos interesses específicos pessoais e de grupos — e ter a preocupação com a dignidade e direitos dos indivíduos e dos grupos minorizados. Mas não é a resolução de problemas por si

só. Orientando esses processos e as aprendizagens previstas no currículo deve haver o livre fluxo de ideias, sempre acompanhado de um exame crítico delas. O currículo de uma escola democrática considera de forma reflexiva e crítica problemas, acontecimentos, questões que envolvem a coletividade. Ainda para os autores, mais do que melhorar o clima da escola, procurar aumentar a autoestima dos estudantes ou minimizar as consequências das desigualdades sociais, como em uma escola progressista pautada pelo humanismo, no ideal da escola democrática, busca-se propiciar a mudança das condições que geram as desigualdades e, para isso, é preciso compreendê-las.

Nessa perspectiva, o processo de produção de conhecimento, como teoriza Freire, deve questionar a si mesmo:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe.

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (Freire, 2015, pp. 28-29)

Trazer as referências da escola democrática nos permite também diferenciar formas de participação constitutivas dos projetos pedagógicos e articuladoras do

currículo de formas de participação mais epidérmicas e justapostas ao currículo.

Reside aqui a diferença básica entre pensar intervenções sociais (dos jovens e demais sujeitos sociais) a partir de uma vivência democrática e da reflexão crítica, que considera as condições de produção do estado de coisas que se pretende modificar, inclusive analisando o quanto as ações em curso podem ampliar ou apenas atenuar circunstancialmente os efeitos das desigualdades sociais das quais muitas vezes se é vítima, e entre assumir uma perspectiva de intervenção social pragmática, pautada por um empreendedorismo oportunista.

A título de exemplo desse segundo tipo de enfoque sobre a participação mais superficial e orientada pelo empreendedorismo, tomemos a definição de um dos componentes da matriz curricular da rede estadual de São Paulo — Os Clubes Juvenis²³ —, que são definidos como “grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos da Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, incluindo-se entre as atividades de protagonismo e empreendedorismo juvenil” (Lei Complementar no 1164, de 2012).

Já na definição do que se entende por clubes juvenis, “protagonismo” aparece associado a “empreendedorismo”.

Na Introdução do Caderno dos Estudantes dos Clubes juvenis, quando se justifica a importância da adesão aos clubes, o desenvolvimento de habilidades e competências

23 Clubes juvenis constituem uma metodologia que integra o Programa de Ensino Integral da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em escolas do ensino médio, desde 2012. Atualmente as escolas de tempo integral pode possuir uma jornada de 7 ou 9 horas diárias, sendo o tempo de 1 aula semanal dedicada aos Clubes nas escolas de jornada de 7 horas e 2 horas semanais nas escolas de 9 horas.

que é salientado converge para um melhor desempenho do protagonismo, que volta a ser destacado:

O que conquistar nos Clubes Juvenis?

Você já pensou sobre os motivos pelos quais é importante participar de um Clube Juvenil? Então, vamos lá, pois pensar nas competências que você poderá desenvolver enquanto atua no Clube que escolheu é importante para servir como base da sua escolha e melhorar seu desempenho como um(a) jovem protagonista. (São Paulo, 2021, p. 7)

[...] O trabalho nos Clubes Juvenis propicia a você o desenvolvimento de habilidades voltadas à construção de conhecimentos, além do desenvolvimento de competências socioemocionais. Você perceberá, ao final de cada semestre de participação num Clube Juvenil, o quanto evoluiu e o quanto as experiências que conquistou serão importantes para modificar sua maneira de agir e a forma como entende a realidade que o cerca (São Paulo, 2021, p. 8).

Como já destacado, essa associação entre protagonismo e o empreendedorismo, não rara nos meios educacionais atuais, aponta para uma valoração predominante em jogo: o sucesso na vida e na profissão está nas mãos do indivíduo, cujo esforço será recompensado, cabendo a escola, nesta perspectiva desenvolver as habilidades e competências que promovam o empreendedorismo, como se todos tivessem que ser empreendedor e os clubes juvenis seriam um dos espaços/tempos curriculares para essa formação.

Assim, mais do que promover identificações e pertencimentos, fruição, a ampliação do repertório cultural e das possibilidades de construir e produzir sentidos (letramentos), o que está em jogo é acima de tudo o

desenvolvimento de habilidades, que de novo mascara uma perspectiva crítica frente à realidade.

A exemplos dos clubes juvenis, seja pela própria concepção de origem, seja pela forma como foram implementadas algumas políticas públicas, experiências com os grêmios estudantis, tão estimulados pela gestão educacional do Estado de São Paulo nas últimas décadas, também apontam para o lugar justaposto desses espaços no projeto pedagógico das escolas. Em um estudo de caso feito junto a duas escolas públicas da rede estadual paulista sobre o papel e atuação do grêmio estudantil, Canhadas (2019) concluiu que, diferente do que é propagado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, os grêmios escolares não estariam exatamente a serviço de uma formação democrática e emancipadora. Mais do que empoderar, os grêmios parecem querer conduzir, sugerir, guiar comportamentos e práticas. Não sem razão os estudantes acabam por exercer uma participação defectiva, desconfiada (Martuccelli, 2006, 2015, apud Sposito et al., 2020), envolta de ceticismo e orientada pelo pragmatismo. O mesmo governo que estimula os grêmios foi o governo que colocou a polícia para agredir estudantes que ocuparam escolas da rede estadual paulista que protestavam contra a proposta de reorganização das escolas proposta pelo governo de São Paulo em 2015²⁴, que previa separação dos níveis de ensino por escola e o fechamento de mais de 90 escolas.

Em outra perspectiva se dá a participação em uma escola democrática, constituindo-se a um só tempo como princípio, meio e fim e elemento articulador do currículo. Isso implica que as escolhas em termos curriculares sejam,

24 Para mais informações sobre a mobilização estudantil de 2015 no Estado de São Paulo, ver https://pt.wikipedia.org/wiki/Mobiliza%C3%A7%C3%A3o_estudantil_em_S%C3%A3o_Paulo_em_2015

então, pautadas pela contextualização sócio-histórica dos conhecimentos e das práticas de linguagem que se expressam por meio da compreensão e produção críticas de textos multissemióticos e pela diversidade de letramentos, que incluem diferentes práticas e vozes sociais e não somente as que são em geral valorizadas pela escola. Assim, não se trata, por exemplo, de propor um movimento unidirecional de dentro para fora. Algo como propor jornal na escola porque os alunos trabalharam o gênero textual notícia (um tópico isolado do currículo) e “precisam mostrar” que sabem o que é e que sabem como escrever uma notícia. Também não se trata de dar a público porque é preciso que os textos produzidos sejam lidos por leitores reais para além do professor, princípio pedagógico muito difundido nas últimas décadas, mas muitas vezes reduzido a uma comanda formal de pouco significado social. Mas trata-se de um movimento bidirecional, que se move de fora para dentro e de dentro para fora. Contrapondo o exemplo dado, o trabalho com notícia e com jornal, trata-se de partir da pergunta de como um jornal, um site, um podcast, um canal no Youtube ou um perfil no Instagram, Twitter ou de outra rede social pode contribuir para ampliar e qualificar a circulação de informação e opinião naquela comunidade escolar ou ainda de como pode ampliar adesão a uma causa. A partir dessas primeiras definições coletivas, outras tantas se dariam em termos do estabelecimento de pautas (para notícias, reportagens, entrevistas, memes, gifs, podcasts, posts etc.) para fóruns de discussão, para debates, artigos de opinião etc. que deveriam convocar diferentes componentes curriculares (disciplinas). O mesmo poderia se dar nos outros campos de atuação social em geral privilegiados pela escola — campo artístico-literário, científico/divulgação científica, atuação na vida pública etc. Projetos

de pesquisa, de intervenção e projetos culturais poderiam ser propostos e desenvolvidos coletivamente.

Considerações finais

Um projeto pedagógico e um currículo são sempre pautados por concepções e escolhas: considerando o que foi aqui tematizado, pode-se dizer que, grosso modo, uma dimensão de escolha tenha que se dar dentre um perspectiva adaptativa ou crítica no tratamento dos letramentos; entre contemplar somente os letramentos valorizados socialmente pela tradição escolar, ou também letramentos que circulem nas variadas culturas e grupos sociais, incluindo as culturas juvenis e os letramentos de resistência; entre o privilégio absoluto dos letramentos da letra/do impresso ou a abertura para os novos e multiletramentos. Tomar a participação como princípio organizador do currículo significa optar pelas segundas alternativas elencadas anteriormente e ainda pensar em uma perspectiva de participação que possa prever o formal, por meio das instâncias previstas na dinâmica do dia a dia da escola, mas não a serviço do controle, da adaptação ou resiliência acrítica, mas pautada pelo viés crítico, problematizado e emancipador. Essa vivência de processos de discussão e definição coletiva na escola democrática podem não só ampliar o conhecimento da realidade como também contribuir para a (res)significação de formas de participação mais formais. Mas mais do que isso, é preciso manter um espaço de pesquisa e discussão permanentes e uma interação com a comunidade que possa também fomentar práticas não institucionalizadas de participação. Finalmente, é pensar na participação com foco no comunicativo, nas mediações estéticas, no cultural, nas apropriações e transgressões, proporcionando visibilidade às diferentes vozes nas expressões de suas identidades e,

aí, os novos letramentos precisam necessariamente ser considerados. Em uma perspectiva mais integradora, é preciso considerar os dois lados da relação: não é só que para participar da vida política seja preciso apropriar-se de certas práticas, gêneros textuais e discursos, mas, ao usar formas de expressões variadas, mediadas estética e culturalmente, se pode então tomar a palavra e passar a tomar parte (e não só fazer parte — Reguillo, 2017) e, portanto, se pode participar e instituir o político.

Considerar que a participação deve ser princípio, meio e fim e elemento articulador do currículo, coloca em outras bases a relação entre a escola e os demais campos de atuação social, e favorece uma perspectiva emancipadora na interação com os jovens. É certo que qualquer conhecimento e relação quando adentra a escola sofre um processo de deslocamento — do seu lugar de origem — e de didatização, já que passa a ser objeto de aprendizagem. Mas se a participação contextualizada nos campos de atuação considerados pelo currículo for um princípio orientador, passamos a ter a criação de intercampos, que seriam a instância organizadora da produção, circulação, recepção dos textos/enunciados que coloca em relação a esfera escolar e outras esferas/campos de atuação social e que contextualiza aprendizagens e vivências escolares por meio da promoção de atividades complexas socio-culturalmente situadas.

Bibliografía

Alvarado, S.; F. Botero, P. e Ospina, H. F. (2012). Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia: tendencias y categorías emergentes. En Vommaro, Pablo y Alvarado, Sara Victoria (Comps.), *Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamien-*

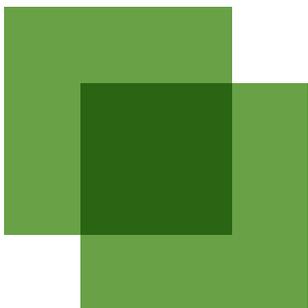
- tos y diversidades. Buenos Aires/Rosario: Clacso/ Homo Sapiens.
- Alvarado, S. V.; Vommaro, P.; Patiño, J. A. e Borelli, S. H. S. (2021). Estudios de juventudes: una revisión de investigaciones en Argentina, Brasil y Colombia, 2011-2019. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-25. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcfnj.19.2.4545>
- Aguilera-Ruiz, Óscar (2016). *Movidas, movilizaciones y movimientos*. Valparaíso: RIL Editores.
- Apple, M.; Beane, J. (Orgs.) (1997). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez Editora.
- Brasil (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Bobbio, Norberto (1998 [1983]). Política. Em Bobbio, N.; Matteucci, N. e Pasquino, G. (Orgs.), *Dicionário de Política*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília (11ª edição) (pp. 954-962).
- Borelli, S. H. S.; Rocha, R. M.; Oliveira, R. C. A. e Lara, M. R. (2009). Jovens urbanos: ações estético-culturais e novas práticas políticas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1) 375-392. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/232>
- Canhadas, D. (2019). *Grêmio estudantil em São Paulo: um estudo de caso em duas escolas da rede pública estadual*. [Dissertação de mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).
- Cervetti, G. N.; Pardales, M. J.; Damico, J. S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9) https://www.researchgate.net/publication/334372467_A_Tale_of_Differences_Comparing_the_Traditions_Perspectives_and_Educational_Goals_of_Critical_Reading_and_Critical_Literacy#full-TextFileContent
- Dayrell, J. G.; Gomes, N. L.; Leão, G. (2010). Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? *Edu-*

- car em Revista (38), 237-252. <https://www.scielo.br/jj/er/a/3rBtVgHvsS3RhdQRgTXV67S/?lang=pt&format=pdf>
- Feixa, C. (2014). *De la generación@ a la #generación: la juventude em la era digital*. Madrid: Nuevos Emprendimientos Editoriales.
- Feixa, C. e Oliart, P. (Coords.). (2016). *Juvenopedia: Mapeo de las juventudes iberoamericanas*. Madrid: NED Editorial.
- Ferretti, C. J.; Zibas, D. M. L.; Tartuce, G. L. (2004). Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa* 34 (122), 411-423. <https://www.scielo.br/jj/cp/a/CfWXW5hgBRT5twmQQhJpRnM/abstract/?lang=pt>
- Freire, Paulo (2015) *Extensão ou Comunicação?* [17ª edição]. São Paulo: Paz & Terra.
- Fundação Luminate (2022). *Juventudes y democracia en América Latina*. Londres: Luminate https://luminategroup.com/storage/1460/ES_Youth_Democracy_Latin_America.pdf
- Fundação Telefônica Vivo, Rede Conhecimento Social e Ibope Inteligência (2019). *Juventudes e Conexões*. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo [3ª edição]. <https://www.fun-dacaotelefonicavivo.org.br/juventudes-e-conexoes/>
- García Canclini, N. e Cruces, F. (2012) Conversación a modo de prólogo. In García Canclini, N.; Cruces, F. e Pozo, M. U. C. (Coords.), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. México: Fundación Telefónica.
- García Canclini, N. e Villoro, J. (Coords.). (2013). *La creatividad redistribuida*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Geraldi, J. W. (1991). *Portos de passagem*. Barcelona: Martins Fontes.
- Geraldi, J. W. (1996). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras.
- Gohn, M. G. (2018). Jovens na Política na atualidade: uma nova cultura de participação. *Caderno CRH*, 82(31), 117-133.
- Janks, H. (2016). Panorama sobre letramento crítico. Em Jesu, D. M.; Carbonieri, D. (Orgs.), *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. São Paulo: Pontes.

- Kleiman, A. B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. Em Kleiman, A. B. (Org.), *Os Significados do Letramento* [pp. 15-61]. Campinas: Mercado de Letras.
- Lankshear, C. e Knobel, M. (2006). Sampling “the New” in New Literacies. In Knobel, M. e Lankshear, C. (Orgs.), *A new literacies sampler*. Londres: Peter Lang Publishing,
- Lei Nº 5692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa a Lei de Diretrizes e Base para o 1º e 2º graus*. Presidência da República do Brasil. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece a Lei de Diretrizes e Base da Educação, em substituição à Lei no 5692, de 1971*. Presidência da República do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei Nº 12852, de 05 de agosto de 2013. *Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE*. Presidência da República do Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm
- Lei Complementar, Nº 1.164, de 2012. *Governo do Estado de São Paulo. Institui o regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral*. <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/9a7444198a11bb0283256be4004ffcc7/0b3c492e1e-9c5aa883257ae9004a4003?OpenDocument>
- Leary, J. P. (2018). *Keywords: The new language of Capitalism*. Chicago: Haymarket Books.
- Luke, A. e Freebody, P. (1997). Critical literacy and the question of normativity: an introduction. In Muspratt, S.; Luke, A. e Freebody, P. (Eds), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp. 1-18). Londres: Allen & Unwin.

- Pennycook, A. (2004). Critical Applied Linguistics. In A. Davies e E. Catherine (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Londres: Blackwell Publishing.
- Reguillo, R. (2013). *Culturas Juveniles: formas políticas del desencanto*. México: Siglo XXI.
- Reguillo, R. (2017). *Paisajes Insurrectos: Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*. Madrid: NED Ediciones.
- Rojo, R. H. R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola.
- Rojo, R. H. R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. En R. H. R., Rojo e E. Moura (Orgs.), *Multiletramentos na escola* (pp. 11-31). São Paulo: Parábola Editorial.
- Rojo, R. H. R. (2013). Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In Rojo, R. H. R. (Org.), *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs* (pp. 13-36). São Paulo: Parábola Editorial.
- Rojo, R. H. R. e Moura, E. (2019). *Letramentos, linguagens e mídias*. São Paulo: Parábola.
- Sani, G. (1998 [1983]). Participação política. In Bobbio, N.; Matteucci, N. e Pasquino, G. (Orgs.), *Dicionário de Política*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília (11ª edição) (pp. 888-890).
- São Paulo. *Clubes Juvenis: Caderno do Estudante* (2021). São Paulo: Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.
- Soares, M. B. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sposito, M. P.; Almeida, E. e Tarábola, F. S. (2020). Jovens do Ensino Médio e participação na esfera escolar: um estudo transnacional. *Estudos Avançados*, 34(99). <https://www.scielo.br/j/ea/a/y58BXJLdphDfpx8nRf766kj/>
- Sposito, M. P.; Tarábola, F. de S. e Ginzler, F. (2021). Jovens, participação política e engajamentos: experiências e significados. *Linhas Críticas*, 27. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36719>
- Street, B. V. (2014) [1995]. *Letramentos sociais: abordagens do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola.

- The New London Group (1996). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge.
- Tílio, Rogério (2017). Ensino crítico de língua: Afinal, o que ensinar criticamente? In De Jesus, D. M.; Fernando, Z. V.; Carbonerieri, D. (Orgs.), *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. São Paulo: Pontes Editores.
- Vásquez, M. (2015). Entre la movilización y el estado. Las políticas participativas de juventud en la Argentina actual. *Revista Última Década*, 23(43), 163-206. <https://revistas.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56206>
- Ventosa, V. J. (2016). *Didática da participação: Teoria, metodologia e prática*. São Paulo: Edições Sesc.



Capítulo 7. Interacciones en la práctica pedagógica de las maestras de educación inicial

Liliana María Del Valle Grisales¹

¹ Licenciada en educación preescolar, especialista en computación para la docencia, Magíster en educación. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Postdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Profesora de educación inicial en la Institución educativa Villa Flora, Medellín. Tutora del Programa “Todos a Aprender PTA”, Ministerio de Educación Nacional, Medellín, Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7702-5746>. Correo electrónico: ldelvalle186@gmail.com

Introducción

La pandemia del Covid-19 provocó una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En la educación, esta emergencia dio lugar al cierre masivo de las clases presenciales en las instituciones educativas en más de 190 países. Según la Unesco (2022) en mayo, más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe. Asimismo, se identificaron brechas en los resultados educativos, la suspensión de las clases presenciales originó acciones como: el despliegue de la modalidad de educación presencial a la educación en casa y el uso de plataformas para encuentros sincrónicos o clases virtuales, además de las redes sociales y el WhatsApp. En efecto, las medidas de contención sanitaria, de distanciamiento social y confinamiento adoptadas en Colombia con el fin de reducir la propagación del virus letal, causaron una importante reducción en la actividad económica, social y educativa. Según el BID (2021) los sistemas educativos durante el año 2020, reaccionaron inmediatamente al shock del cierre generalizado de las escuelas (educación en línea, entrega de material impreso o con programas en radio o tv). La pandemia obligo a la escuela y a sus actores a transformarse; al pasar de la modalidad de educación presencial en la escuela, a modalidad de educación en casa, durante el confinamiento. Lo anterior, permite entender que las problemáticas evidenciadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las interacciones de los niños y niñas con la maestra, se derivan del cambio de modalidad en la práctica pedagógica; la cual se lleva a cabo durante cuatro momentos: Indagar, Proyectar, Vivir

la experiencia y Valorar el Proceso; en dichos momentos es donde ocurren las interacciones.

Las interacciones en la educación inicial “comprenden las relaciones recíprocas o formas de actividad conjunta que establecen los niños y las niñas consigo mismos, con los demás y con los entornos naturales, físicos, sociales y culturales en los que ocurre su desarrollo” (MEN, 2017, p. 33). Mediante las interacciones o relaciones bidireccionales la maestra percibe y escucha a los niños y niñas, sus intenciones, su ser y su bienestar, a través de la construcción de vínculos afectivos. Esta forma natural y espontánea de los niños y niñas relacionarse con la maestra se vive a partir de tres acciones que confluyen en la cotidianidad de la práctica pedagógica: Cuidar, Acompañar y Provocar.

En cuanto a la primera Cuidar “se convierte en una oportunidad pedagógica para potenciar el desarrollo de los niños y niñas y para promover aprendizajes, desde el reconocimiento de la singularidad y de la posibilidad de las interacciones que construyen y reconstruyen el mundo social” (MEN, 2017, pág. 35).

En la segunda acción Acompañar la maestra lee de manera consciente y contextualizada a los niños y niñas en su acción, transforma ambientes usando diversas formas de estar para el niño o la niña y brindándoles lo que necesitan.

Estar presente desde la corporalidad: la implicación corporal de la maestra permite transformar y diseñar el ambiente que habitan, es decir la presencia plena de la maestra, es de vital importancia en la interacción con los niños y niñas. Acompañar con la palabra: significa ayudar a poner en palabras las emociones y sentimientos de los niños y niñas, ayudándoles a identificarlas y gestionarlas. Acompañar desde la disposición del ambiente: la maestra conoce las características de su desarrollo y aprendi-

zaje; diseña y construye ambientes aptos que les permita explorar, formular preguntas y despertar su curiosidad. En lo que respecta a la tercera, Provocar es disponer situaciones e interacciones para que los niños y niñas jueguen, experimenten y solucionen problemas, a la vez que despierten su curiosidad y capacidad de asombro.

Según el Decreto 1411 de 2022 (29 de julio) en su Artículo 2.3.3.2.1.1, "Definición", establece que la educación inicial en Colombia es un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente, y estructurado, a través del cual se potencia el desarrollo, capacidades y habilidades, y se promueve el aprendizaje de las niñas y los niños al interactuar en diversas experiencias basadas en el juego, las expresiones artísticas, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor fundamental de dicho proceso. La base de la educación inicial son las interacciones que se dan en forma natural entre el niño y niña consigo mismos, con los demás, y para efectos de este estudio con la maestra y sus entornos.

La relación significativa del niño y niña con la maestra les posibilitará sentirse reconocidos, queridos, acogidos y valorados. A partir de esto, se proponen acciones y experiencias pedagógicas que buscan promover su desarrollo y aprendizaje. Las interacciones suceden a propósito de las actividades rectoras de la primera infancia: juego, arte, literatura y exploración del medio. Para el MEN (2014):

Las interacciones significativas y relevantes son el punto de partida para definir las intencionalidades pedagógicas, pues a través de ellas se logrará el fortalecimiento de los procesos de desarrollo de niñas y niños, al tiempo que se favorecerá la construcción de relaciones equitativas, democráticas y transformadoras de la realidad social (p. 70).

Los ambientes en que ocurre la educación inicial son creados intencionalmente por las maestras, y se determinan por la libertad de expresión de emociones, sentimientos, preguntas e inquietudes y por las interacciones naturales y espontáneas. Asimismo, la calidez del ambiente educativo, el afecto, la confianza y la seguridad son fundamentales para la promoción del desarrollo y el aprendizaje. El ambiente educativo que se propone y las interacciones que se establecen favorecen el despliegue de las capacidades de los niños y niñas; por lo tanto, la maestra, procura que ello les sirva como punto de partida para enriquecer la práctica pedagógica. Los ambientes de aprendizaje en la pandemia cambiaron notablemente.

Según el MEN (2014) la ecuación interacciones/ambientes, indican que la labor pedagógica de la maestra de educación inicial toma forma allí, donde se reconocen los saberes y formas de acción de los niños y niñas, permitiéndoles afianzar sus modos de relación, conocimiento y nuevas posibilidades de aprendizaje, mediando entre los desarrollos alcanzados por los niños y niñas y los desarrollos posibles. En la práctica pedagógica, el ambiente educativo trasciende la mirada plana de su organización e invita a las maestras, a enriquecerlo, para que responda a las particularidades de los niños y niñas y “les proponga múltiples posibilidades para crear, transformar, significar, comprender y participar en su configuración” (p. 72). Así, por ejemplo, cuando se disponen espacios es necesario tener en cuenta en los que está permitido tocar, explorar, jugar, preguntar y sentir, los niños y niñas desarrollan su creatividad como capacidad para recrear, e interactuar. La pandemia limitó dichos espacios y ambientes educativos, puesto que solo era posible relacionarse a través de la pantalla del pc o del celular. Por lo anterior, se puede establecer que las interacciones se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prác-

ticas de cuidado en la modalidad de educación presencial. Sin embargo, las interacciones se transformaron dado que sufrieron cambios durante la pandemia por el Covid-19 este proceso se enfrentó a múltiples retos establecidos con las condiciones epidemiológicas del mundo, el distanciamiento físico y el aislamiento de los niños, niñas y sus familias. A partir del 16 de marzo de 2020, la educación sufrió un cambio en todo el mundo; por ende, la práctica pedagógica de la maestra con los niños y niñas pasó de la modalidad de educación presencial a la modalidad de educación en casa, afectando directamente la ecuación: interacciones y ambientes.

En el ámbito educativo, la noticia del Covid-19 impuso nuevos retos sobrevivir al virus, educar en la pandemia y mitigar los impactos de sus coletazos, como situaciones y desajustes en la salud, tanto física como mental de las personas, sumado a ellos la crisis económica y social. Es evidente que el encierro obligatorio dejó impactos relevantes a nivel emocional que se evidenciaron en el incremento de suicidios, violencia intrafamiliar, feminicidios y abusos contra los niños y niñas. En relación con los efectos de la pandemia en Colombia, se evidenció que:

ésta ha deteriorado la salud mental de la población. Las cifras oficiales lo confirman: de acuerdo con la encuesta *Pulso Social* del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane), en febrero de 2021 casi la mitad de las personas encuestadas (el jefe o su cónyuge) reportó sentir niveles particularmente altos de preocupación o nerviosismo a raíz de la pandemia. Consistente con este hallazgo, durante la pandemia se ha observado un aumento del 30% en las consultas a las líneas territoriales de asistencia psicológica, particularmente por síntomas de depresión y ansiedad, así como por casos de violencia intrafamiliar. (Ministerio de Salud y Protección Social, 2020)

La pandemia también generó desafíos en materia de educación inicial y ha requerido grandes esfuerzos de parte de las comunidades educativas para dar continuidad a las trayectorias de todos los niños y niñas. The Inter-American Dialogue (2020) plantea que, debido al cierre de las escuelas, muchas familias se responsabilizaron de la continuidad del aprendizaje de sus hijos, sin tener ninguna formación específica en educación en casa. Por el contrario, otras familias no contaban con internet para conectarse a las clases virtuales o encuentros sincrónicos a través de plataformas; algunas recurrían al WhatsApp o video llamadas para comunicarse con la maestra. El aislamiento afectó la continuidad de la educación infantil, y trajo consigo nuevos obstáculos para el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas. Por su parte, las maestras se vieron obligadas a enfrentar los cambios de modalidad en su práctica pedagógica; al pasar de manera inmediata de la educación presencial a la educación en casa, mediada por las TICS; algunas diseñaron ambientes de aprendizaje en la sala de su casa, con sus propios recursos para favorecer las interacciones con los niños, niñas y sus familias y garantizar las tres acciones que confluyen en la cotidianidad de la práctica pedagógica: cuidar, acompañar y provocar.

En el contexto de la pandemia Castillo-Miyasakia y Sandoval-Figueroa (2022) realizaron una investigación que indaga las percepciones de docentes de educación inicial sobre la problemática de la influencia de la pandemia en la interacción y el juego de los niños de educación inicial en Perú; los hallazgos muestran que, al limitarse estas actividades debido a la educación en casa, los niños se han visto afectados en el aprendizaje y la socialización, entre otras áreas del desarrollo. Además de sus posibilidades de interacción. El hecho de no acudir a la escuela, que es un espacio rico en interacciones y que propicia el

desarrollo de las habilidades sociales, fue limitante, pues los niños y niñas tuvieron menos oportunidades de jugar, expresar sus ideas, formular preguntas, establecer acuerdos y comunicarse con la maestra desde la corporalidad.

Las investigaciones de Rodríguez-Hernández y Ruiz-Reyna (2022) destacan lo complejo que fue para los maestros y maestras enseñar durante la pandemia por la falta de dispositivos tecnológicos, el acceso a internet y el escaso dominio de habilidades para el uso de las (TIC) que permitiera las interacciones con los niños, niñas y sus familias. De igual forma, Gómez-Nashiki, A., y Quijada-Lovatón (2021) analizaron las acciones que los docentes de diferentes estados de la República mexicana implementaron para dar continuidad a las actividades de aprendizaje de los estudiantes durante la contingencia sanitaria.

En resumen, se identifica que las interacciones tras la pandemia sufrieron transformaciones, con algunas particularidades como es el contexto escolar público, que permiten suponer que, tanto las maestras de educación inicial como los niños, niñas y sus familias se enfrentaron a diferentes retos que impone la educación en casa en tiempos de pandemia. Pérez-Idárraga (2020) y Soberón-Vásquez (2021) demuestran la interacción docente-niño y niña en aulas de aprendizaje. Mientras que los estudios de Gebauer-Greve y Narea (2021), Lovera-Zuluaga (2020) identifican que comparten un interés en la calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as en jardines infantiles públicos en contextos de violencia.

En general, se observa la incidencia que el cambio de modalidad de la práctica pedagógica ocasionada por la pandemia trajo consigo transformaciones en las interacciones, además de los desafíos de aprendizaje, el cierre de las instituciones educativas también ha dejado a los niños

y niñas sin otros servicios que brindan las escuelas, incluidos el apoyo socioemocional, el programa de alimentación escolar, los parques infantiles y espacios de recreo. Según, Näsland-Hadley y Arias-Ortiz (2022) los niños y niñas que permanecieron en casa también quedaron sin las interacciones sociales que son esenciales para su desarrollo y bienestar; es decir la interrupción de la educación generó la crisis por la pérdida del aprendizaje y fueron los más pequeños y marginados los que sufrieron las mayores pérdidas.

En tal sentido, el objetivo propuesto en esta investigación fue contribuir a la comprensión de las transformaciones en las interacciones de los niños, niñas con la maestra de educación inicial, respecto a los cambios de modalidad en la práctica pedagógica en una institución educativa de Medellín. Propósito que permitiría acercarse en clave desde las tres acciones: cuidar acompañar y provocar; a posibles respuestas a la pregunta de investigación: ¿Cómo contribuir a la comprensión de las transformaciones en las interacciones de los niños, niñas con la maestra de educación inicial, respecto a los cambios de modalidad en la práctica pedagógica en una institución educativa de Medellín?

Método

Fundamentación epistemológica

Esta investigación cualitativa, Creswell (2007) tiene un posicionamiento epistemológico y metodológico, es un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio de caso en un entorno natural. Según (Stake, 2006) en el estudio de caso colectivo se indaga por un fenómeno a

partir de varios casos que pueden ser partes o miembros de un todo. (Creswell, 2007) ratifica que el estudio de casos involucra un proceso de investigación caracterizado por la revisión comprehensiva, sistemática y en profundidad del caso objeto de estudio. Para esta investigación se cuenta con una maestra y un grupo de 9 niños y niñas, entre los 5 y 6 años de edad, de una institución educativa pública del Distrito de Medellín, quienes participaron activamente, de 2 clases en la educación presencial (antes de la pandemia) y 2 clases virtuales, educación en casa (durante la pandemia) entre otras actividades.

Diseño

Consecuente con lo anterior, la investigación se desarrolló en tres fases: En la fase inicial: se identificaron problemáticas asociadas al proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, en clave de las tres acciones: Cuidar, Acompañar y Provocar. La fase inicial incluyó momentos de revisión de literatura y antecedentes, formulación del problema, objetivos, metodología de investigación, consentimiento informado y demás consideraciones éticas. Además de la selección y aplicación de los instrumentos: guía de observación participante, registro de clase y planeación pedagógica. El tiempo de esta fase comprende de enero a marzo del año 2020 (antes de la pandemia). Asimismo, se llevaron a cabo 2 clases presenciales, en las cuales se desarrollaron 2 talleres: Taller N° 5. El viaje de la fresa en mi cuerpo y el Taller N° 6. En familia construimos muñecos y muñecas quitapesares. Del Valle-Grisales (2020).

En la fase de desarrollo, se recogieron los consentimientos informados de las familias, niños y niñas; se continuó con la aplicación de los instrumentos. Además, se realizaron 2 clases virtuales en las cuales se llevaron a

cabo 2 talleres: Taller N° 7. Mi familia es mágica y amorosa y el Taller N° 8. En familia descubrimos el arcoíris de los alimentos. Del Valle-Grisales (2020). Es de anotar, que para estas clases se contó con los videos grabados obligatoriamente en la Plataforma Microsoft Teams de la Secretaría de Educación de Medellín, durante la pandemia, las clases de la maestra con los niños y niñas contaron con el acompañamiento de las familias y la supervisión de los directivos docentes de la institución educativa. El tiempo de esta fase comprende desde abril hasta agosto del año 2020 (modalidad educación en casa). La fase final involucró el ejercicio de análisis de la información y construcción del informe final a partir de la interpretación de los resultados y la comprensión de las transformaciones en las interacciones de los niños, niñas con la maestra de educación inicial, respecto a los cambios de modalidad en la práctica pedagógica. El tiempo de esta fase comprende de septiembre a diciembre del año 2020 durante la pandemia (modalidad educación en casa).

Proceso de selección e inclusión de participantes

La selección de la maestra de educación inicial con el grupo de 9 niños y niñas del grado transición se realizó a partir de una invitación, quienes de manera voluntaria participaron de dos clases presenciales y dos virtuales, en las que se desarrollaron los cuatro talleres, entre otras actividades. Para ello, se les informo sobre la investigación a los directivos, maestra, y al grupo de 36 niños, niñas y sus familias del grado transición de la institución educativa Villa Flora del Distrito de Medellín. Con el propósito de no ejercer alguna presión, se les solicitó a quienes quisieran y contaran con los medios para participar en la investigación, contestaran con un mensaje a través de WhatsApp o vía correo electrónico y sólo 9 familias lo enviaron.

Técnicas e instrumentos de recolección

Se empleó la guía de observación participante, la cual, consta de un encabezado, cuatro momentos de la práctica pedagógica: indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso, observaciones y tres acciones: cuidar, acompañar y provocar. La observación participante es una estrategia de investigación cualitativa que permite obtener información y realizar una investigación en el contexto natural. El investigador observa se involucra y “vive” las experiencias en el contexto (Cuadros, 2009).

La observación participante, consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando (Bisquerra, 2004). Las clases 2 presenciales y 2 virtuales, se dinamizaron a partir de 4 talleres, que atienden a los momentos de la práctica pedagógica planteados por el MEN (2017) y a la estructura dada por la SEM (2020); los videos de las clases se constituyeron en el corpus investigativo. También se emplearon el registro de clase y la planeación pedagógica, que comprenden un encabezado, los cuatro momentos de la práctica pedagógica y observaciones; y se fusionan con los cuatro momentos de la clase o del taller: Exploración (Indagar), Estructuración (Proyectar), Transferencia (Vivir la experiencia) y Evaluación (Valorar el proceso). Los instrumentos contaron con el pilotaje y la revisión y aprobación por parte de dos expertos.

El registro de clases y la planeación pedagógica se elaboran de manera articulada en el Software Master 2000 empleado por la institución educativa. La planeación pedagógica tiene en cuenta el ¿Para qué?, el ¿qué? y el ¿cómo? se potencia el desarrollo integral y el aprendizaje de los niños y niñas. Es un ejercicio de construcción continua, permanente y flexible que le permite al profesional organizar su práctica pedagógica, proyectar, diseñar y estructurar procesos,

experiencias y materiales, con el fin de promover el crecer bien, los desarrollos y aprendizaje (MEN y OEI, 2018). A continuación, se presentan los talleres que se llevaron a cabo durante las clases, como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1. Talleres diseñados para la educación presencial y educación en casa

Talleres	Eje de Investigación	Proyecto lúdico pedagógico	Modalidad de práctica pedagógica
Taller N° 5. El viaje de la fresa en mi cuerpo	El cuerpo, la respiración	El cuerpo humano y la relación consigo mismo, con el otro y con el contexto	Presencial
Taller N° 6. En familia construimos muñecos quitapesares	La familia		
Taller N° 7. Mi familia es mágica y amorosa	Emociones y sentimientos	Pertenezco a una familia y a una comunidad educativa	Virtual
Taller N° 8. En familia descubrimos el arcoíris de los alimentos	Alimentación saludable		

Estrategias de análisis de los datos

Para el análisis del corpus de la investigación se creó una matriz donde se trianguló la información derivada de los instrumentos: guía de observación participante, registro de clase y planeación pedagógica aplicados en las 4 clases donde se desarrollaron los 4 talleres, en clave de las tres acciones que confluyen en la práctica pedagógica de la maestra de educación inicial: cuidar acompañar

y provocar, y de los tres propósitos de educación inicial a la luz de los antecedentes, el marco conceptual y dos elementos que dotan de sentido la práctica pedagógica de la maestra, la sistematicidad de los procesos curriculares y pedagógicos basados en la experiencia y en las interacciones que se centran en las relaciones de los niños y niñas, consigo mismo, con los otros y con el medio que los rodea.

Para identificar las transformaciones generadas en las interacciones con respecto a los cambios de modalidad en la práctica pedagógica de la maestra, es necesario precisar que el momento de Indagar, en especial en la Exploración, se analiza y compara la acción de Cuidar; en coherencia con el primer propósito de la educación inicial y preescolar establecido por el MEN (2017) “Los niños y las niñas construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran pertenecer a una familia, cultura y mundo” (p. 43). Mientras que en el momento Proyectar, en la estructuración se analiza y compara la acción de Acompañar; teniendo en cuenta el segundo propósito establecido por el MEN (2017) “Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad” (p. 43). Tanto en el momento de Vivir la experiencia, en la Transferencia, como el momento de Valorar el proceso en la Evaluación, se analiza y compara la acción de Provocar, en concordancia con el tercer propósito establecido por el MEN (2017) “Los niños y niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo” (p. 43). Estos propósitos, son el tejido conector que la maestra articula junto con las acciones y las actividades rectoras en cada uno de los cuatro momentos de su práctica pedagógica. Además, brinda a las maestras aportes pedagógicos y curriculares basados en experiencias que favorecen las transformaciones en las interacciones. Lo anterior, se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2. Matriz de análisis de la práctica pedagógica

Modalidad	Acciones que confluyen	Propósitos de desarrollo y aprendizaje	Momentos de la práctica pedagógica	Momentos de la clase/taller	Observaciones clase/taller
Interacciones - Actividades rectoras					
Educación presencial o Educación en casa Virtual	Cuidar	Los niños y las niñas construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos; y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.	Indagar	Exploración	
	Acompañar	Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.	Proyectar	Estructuración	
	Provocar	Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.	Vivir la experiencia Valorar el proceso	Transferencia Evaluación	

Principios éticos

La investigación se sitúa en principios éticos con seres humanos; el consentimiento es firmado por los acudientes, niños y niñas, asimismo comprende la protección de datos, la confidencialidad y la socialización de los resultados obtenidos con los participantes y sus familias. Al inicio del año escolar, el acudiente en el documento de la matrícula, firma y autoriza la divulgación en medios digitales e impresos de las producciones gráficas, verbales y escritas de sus hijos e hijas; mediante audio, video o fotografía, con fines pedagógicos. La institución educativa Villa Flora cuenta con el Manual de políticas y procedimientos de protección de datos personales y de derechos de autor (2023), el cual contempla el tratamiento de datos de padres, madres o acudientes y estudiantes menores de edad. Según el Artículo 44 de la Constitución política de 1991, el Artículo 8 del Código de infancia y adolescencia y el inciso 2º del Artículo 7 de la Ley 1581 de 2012, normas de carácter constitucional y legal; se garantiza la protección a los menores en Colombia y las demás obligaciones que impone la Ley General de Educación de 1994, con relación a sus derechos fundamentales; teniendo presente el interés superior del menor y el respeto de los derechos prevalentes en los niños, niñas, jóvenes y adolescentes.

Hallazgos

A continuación, el lector encontrará en este apartado los hallazgos que permiten dar cumplimiento a los objetivos específicos de identificar las transformaciones generadas en las interacciones de los niños y niñas con la maestra de educación inicial, respecto a los cambios de modalidad en la práctica pedagógica. Y de analizar comparativamente las acciones: cuidar, acompañar y provo-

car, que confluyen en las interacciones de los niños y niñas con la maestra; Así como brindar a las maestras aportes pedagógicos y curriculares basados en experiencias que favorezca las transformaciones en las interacciones.

Cuidar (Indagar-Exploración)

Las interacciones en la cotidianidad le posibilitan a la maestra de educación inicial percibir y escuchar a los niños y niñas, descubrir sus intenciones y su ser. La lectura en voz alta que realiza la maestra de cuentos o de otros textos, permite establecer conexiones, cuidarlos y tejer vínculos afectivos (expresiones faciales, corporales, abrazos, gestos, mudras, dibujos, textos, palabras, voz, entre otros códigos), creando ambientes de aprendizaje, a través del arte, el juego, la literatura y la exploración del medio. Los diálogos metacognitivos que establece la maestra con los niños y niñas le posibilitan indagar y explorar sus saberes previos y relacionarlos con experiencias vividas o nuevas en los contextos familiar y escolar. Al respecto, se evidencia gran interés de los niños y niñas por participar de manera individual y colectiva de las actividades de la clase a través de canciones, bailes, expresiones artísticas, dibujos, textos y gestos acompañados de su cuerpo, rostro, mirada, voz y palabras. Las transformaciones en las interacciones se evidenciaron en la acción de Cuidar, cuando la maestra realizaba los ejercicios de respiración con los niños y las niñas; en la educación en casa; ya no era posible acompañarlos en su conjunto con el tono de su voz, la palabra, la aromaterapia y la corrección de posturas para respirar (inhalas por la nariz y exhalas por la nariz). En la educación en casa la maestra solo cuidaba con la palabra, escuchaba y observaba a través de la pantalla, a quien levantaba la manito para hablar. En algunos momentos le fue necesario silenciar a los participantes y recordarles

los acuerdos esperar el turno para hablar y demás normas para participar en las clases virtuales.

Acompañar (Proyectar - Estructuración)

Las interacciones en la cotidianidad le posibilitan a la maestra de educación inicial leer a los niños y niñas en su acción, para diseñar ambientes de aprendizaje acorde a sus intereses, preguntas y juegos. Al acompañar, la maestra está presente desde la corporalidad, su voz, la palabra y la disposición del ambiente. En este sentido, el cambio de modalidad de la práctica pedagógica de la maestra, al pasar de la educación presencial a la educación en casa, ha ocasionado grandes transformaciones en las interacciones; la pandemia; afectó directamente la corporalidad, la voz, la mirada, la palabra y el aprendizaje a través de todos los sentidos. Si bien las relaciones recíprocas pueden darse en medio de intercambios comunicativos, cara a cara, de manera directa o de manera indirecta, en la educación presencial la maestra, los escucha, responde con abrazos, caricias, sonrisas, gestos o mudras, y mira a los ojos a los niños y niñas cuando les hablan y se ponen a su altura. Por el contrario, la educación en casa no le posibilitó a la maestra estar presente desde la observación con su mirada, su olor y su presencia corporal. Tanto la mirada y la palabra, como la escucha y las maneras en que la maestra dispone el ambiente se transformaron, asimismo las interacciones y los sentidos del tacto, gusto y el olfato de los niños y niñas se vieron limitados para aprender, a través de una pantalla de un pc o de un celular. Finalmente, las experiencias que vivieron la maestra, los niños y niñas a través del tiempo antes y durante la pandemia hacen que se perciban grandes cambios en las interacciones que

construyen y reconstruyen su mundo social; puesto que es a través del cuerpo, que se construyen relaciones con los demás, se establecen límites y se manifiestan sentimientos y emociones. Durante la educación presencial la maestra pone en palabras o señas las emociones y los sentimientos de los niños y las niñas, les ayuda a identificarlos y autorregularlos; mientras que en la educación en casa fue necesario enseñarles a las familias herramientas para apoyar la regulación emocional y la participación. La maestra promueve la construcción de nuevos aprendizajes basado en retos que involucran a las familias. Para tal fin, se realizaron actividades virtuales como: empijamadas, campamento lector, días de sol, Matemágicas, la Magia de tus palabras y el programa Radial en la Emisora Villa Flora Radio, entre otros.

Provocar [Vivir la experiencia- Transferencia y Valorar el proceso-Evaluación]

Las interacciones en la cotidianidad le posibilitan a la maestra de educación inicial preguntarse por el sentido de lo que hacen los niños y niñas, para crear experiencias flexibles que favorezcan las interacciones con ellos y ellas. Al disponer ambientes retadores se invita a la solución de problemas y enfrentar desafíos que les permitan nuevos aprendizajes, palabras, relacionarse con el otro, para tomar decisiones de manera individual o en equipo. Una transformación en las interacciones se evidenció, en la exploración que realizan los niños y niñas con todos sus sentidos. La educación presencial permite la exploración directa e individual de los niños y niñas con los diversos materiales que se encuentran en el aula de clase se pueden observar, tocar, oler, escuchar y degustar. En la educación en casa, los niños y niñas no

podieron interactuar entre sí; al realizar algunas actividades y retos contaron solo con el apoyo de la familia. Por ejemplo: se llevó a cabo la estrategia Experimentando, los niños y niñas realizaron experimentos caseros que le permitió potenciar el espíritu científico asimismo se llevó a cabo el taller del embadurne y con la ayuda de la familia realizaron retos, la siembra y cuidado de los girasoles de la paz; también participaron los títeres Lilita y Leito, y algunos invitados especiales; la maestra les envió a cada familia hasta su casa los materiales para la realización de las actividades de las clases.

La maestra valora el proceso de cada niño y niña, reconociendo sus fortalezas y lo que es necesario desde currículo basado en experiencias para potenciar de su desarrollo y aprendizaje. En la educación presencial la maestra analiza a cada niño y valora sus avances, para ello, el aula de clase y el parque infantil se convierten en escenarios por excelencia para observar y reflexionar acerca de su práctica pedagógica, dado que intenta responder acerca de las formas en que se da el aprendizaje y las mejores maneras, actividades y estrategias para continuar promoviendo su desarrollo. En la educación en casa le es posible valorar a los niños y niñas a través de evidencias tales como: videos, fotografías, dibujos, textos escritos y demás actividades que se encuentran en la plataforma Edmodo, Microsoft Teams o WhatsApp; es de anotar que los niños y niñas recibieron acompañamiento de sus padres o cuidadores para la realización de las actividades.

Discusión

La maestra de educación inicial debe contemplar en su práctica pedagógica un currículo basado en la experiencia que encuentre sentido en los intereses de los

niños y niñas cuando exploran, indagan, hace preguntas, se relacionan y comunican sus sentimientos y emociones; más que a los contenidos temáticos de un plan de estudios. Esta mirada curricular plantea dos elementos que dotan de sentido la práctica pedagógica: la sistematicidad de los procesos y las interacciones MEN (2017). En la presente investigación, el primer elemento la sistematicidad de los procesos, lo lleva a cabo la maestra en el registro de clase; en él consigna experiencias, conocimientos, identidad y demás detalles del contexto social y cultural de los niños, niñas y sus familias; y los tiene en cuenta en la construcción de la planeación pedagógica, para que responda a su desarrollo y aprendizaje. La sistematicidad permite a la maestra orientar los momentos de la práctica pedagógica; e incorporar a las experiencias, la construcción de identidad, la comunicación de sentimientos y emociones, el disfrute por aprender y explorar el mundo que lo rodea.

Según el MEN, el segundo elemento en la mirada curricular por experiencias se encuentra las interacciones:

se constituye en la columna vertebral de este currículo, ya que centra la mirada en las relaciones de los niños y las niñas con los otros el otro y con el medio que les rodea, donde desde la cotidianidad se conjugan aprendizajes y sentimientos que favorecen el intercambio y la generación de nuevas experiencias desde el ser, el hacer y el pensar (MEN, 2017, p. 27).

En la discusión se abordan las tres acciones que confluyen en la práctica pedagógica de la maestra de educación inicial, en este sentido el ejercicio investigativo permitió identificar las transformaciones generadas en las interacciones de los niños y niñas con la maestra de educación inicial, respecto a los cambios de modalidad en la práctica pedagógica, al pasar de la educación presencial a la educación en casa, por causa de la pandemia.

Mediante el análisis comparativo de las acciones: cuidar, acompañar y provocar, que confluyen en la cotidianidad en ambas modalidades de la práctica pedagógica, se podría iniciar diciendo que la mayor transformación en las interacciones, que se identificó se dio en la acción de Cuidar, dado que en la construcción de las interacciones que parte de las vivencias de los niños y niñas con la maestra se reconocen los sentimientos y emociones que surgen de manera natural en el encuentro con el otro desde la corporalidad, los gestos, los mudras, el rostro, la voz y las palabras; fortaleciendo así el primer propósito de la educación inicial, que favorecen la identidad en relación con los otros; y pertenecer a una familia, cultura y mundo.

Es decir que la acción de Cuidar (Indagar-Exploración) se relaciona con los vínculos afectivos que se tejen entre los niños y niñas con la maestra, lo cual, invita a reflexionar acerca del binomio indisoluble emoción-cognición. Según Mora (2021) las emociones encienden la curiosidad, la atención, la memoria y el interés por el descubrir lo que es nuevo, es decir, “Las palabras son el vehículo del conocimiento y este, en la enseñanza, debe ir siempre acompañado por la emoción” (p. 75).

En este escenario, Pérez-Idárraga (2020) destaca el ambiente como tercer educador en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación inicial y su intencionalidad pedagógica. Por ejemplo en la estrategia Experimentando, que emplea la maestra en el aula de clase bajo la modalidad presencial permite que los niños y niñas pueden ver, probar, oler, sentir y tocar las diferentes formas, texturas, colores, sabores y olores que tiene las frutas; es decir, el ambiente enriquecido en experiencias, si favorece las interacciones y permite que los niños y niñas aprendan con todos sus sentidos;

al jugar y compartir las frutas se reflejan acciones de empatía y cooperación entre los niños y niñas, los adultos y el ambiente. Según el MEN (2017) el cuidado se relaciona con las maneras seguras en que se disponen los materiales, los espacios y en general el ambiente en el que viven los niños y las niñas, de forma tal que puedan explorar y jugar, el experimento de las frutas posibilitó interacciones más seguras y enriquecidas mediante las actividades rectoras. En la modalidad de educación en casa, las interacciones se vieron restringidas ya la maestra no estaba la jornada completa con los niños y niñas, se pasó de 4 horas diarias de interacción permanente, a 1 hora y 30 minutos diarios de clase virtual. El tiempo para las interacciones y compartir el mundo social durante la pandemia fue limitado. La práctica pedagógica de la maestra se centró más en la planeación pedagógica de talleres y actividades para las clases virtuales, dado que era la primera vez que la maestra orientaba su práctica pedagógica bajo la modalidad de educación en casa. Además, se vio obligada a comprar con sus propios recursos computador, cámara, micrófono, tablero y demás materiales para garantizarle a los niños y niñas interacciones de calidad, tras el cambio de modalidad. La maestra en su práctica pedagógica bajo la modalidad de educación presencial (antes de la pandemia) cuida, escucha, observa, abraza a los niños y niñas, los lee y comprende lo que piensan, sienten y expresan; con su rostro y su voz acompañados de sus expresiones faciales y corporales invita a los niños y niñas a despertar su curiosidad, atención y conocimiento. Ante cualquier incidente o situación que ocurre en los juegos, la maestra asiste presurosa a preguntarle al niño o niña ¿qué te paso? ¿estás bien?, lo abraza e indaga por sus sentimientos, emociones e ideas.

Mientras que bajo la modalidad de educación en casa (durante la pandemia) la maestra cuida a los niños y niñas a través de la pantalla y los escucha, regulando los micrófonos de la plataforma usada para los encuentros sincrónicos o clases virtuales, la observación se centra más en el rostro de los niños y niñas que tienen la cámara encendida durante la clase. Los abrazos y demás comprensiones del mundo de los afectos se limitan, dando paso a nuevas formas, a las interacciones mediadas por el aprendizaje basado en retos y demás actividades que involucran a la familia en experiencias de interacción en los nuevos ambientes pedagógicos virtuales recreados bajo la modalidad de educación en casa.

En lo que respecta a la acción de Acompañar (Proyectar - Estructuración) se evidenció una gran transformación en las interacciones, centradas en la manera como la maestra acompaña desde la corporalidad y dispone el ambiente dentro y fuera del aula de clase. Marín-López, Martínez-León y Orjuela-Riaño (2022) en su investigación identificaron las características de las prácticas pedagógicas de maestras y la manera en que contribuye o limita el ambiente en el cumplimiento de los propósitos del desarrollo y aprendizaje en la educación inicial y preescolar, a través de la implementación de las actividades rectoras. En coherencia con el segundo propósito los niños y niñas comunican sus sentimientos, emociones y se expresan; la palabra en las interacciones prima y se convierte en el vehículo movilizador del aprendizaje, es la forma de relación, al igual que el cuerpo, los movimientos, la postura corporal; la voz de maestra transmite seguridad, confianza y afecto a los niños y niñas (MEN, 2017).

En la modalidad educación en casa, las interacciones se transformaron; la maestra ya no dispone su cuerpo

para el trabajo de la misma manera que en la presencialidad; ya los niños y niñas no la observan de pie o caminando; solo la pueden observar a través de una cámara del pc o celular. Ya no la pueden oler, ni abrazar, ni acariciar. Los integrantes de la familia o cuidadores apoyaron en casa a la maestra, reforzando las instrucciones para la realización de los retos y demás actividades rectoras.

Entre las transformaciones en las interacciones con respecto a la acción de Acompañar, la maestra a través de las clases virtuales les expresa que extraña esas micro demandas que le hacen los niños y niñas, a través de un llamado sutil con su voz: profe, profe, o mediante pequeños toquitos o golpecitos en la mano o el hombro para llamar su atención, o cuando le acarician el cabello sutilmente para capturar su atención, para que los miren y observen. La maestra durante la realización de las clases presenciales y virtuales, a través de su voz y su palabra promueve las interacciones entre pares, las cuales están mediadas por la acción corporal espontánea durante los juegos, las exploraciones y el cuidado, en ocasiones requieren de la mediación oportuna de la maestra para provocar y permitir, que los niños y niñas se comuniquen de manera activa, escuchando y pidiendo el turno para hablar o expresarse con respeto y tolerancia.

En la educación presencial (antes de la pandemia) la maestra acompaña con su palabra, su presencia plena, su cuerpo, sus movimientos y su voz, la cual, trasmite seguridad, confianza y afecto; las interacciones con los niños y niñas y entre pares, están mediadas por la acción corporal, a veces es necesario la presencia del adulto para regularlos, escucharlos, observarlos y darles respuestas a sus preguntas e intereses.

En la educación en casa (durante la pandemia), las interacciones se limitaron a las conversaciones media-

das por la pantalla y a la visualización de algunos de los rostros de niños y niñas que podían encender la cámara durante las clases virtuales; mientras que la maestra acompañaba a poner en palabras sentimientos, emociones e ideas, ayudándoles a identificar y autorregularse frente a los miedos que sentían relacionados con la salud propia y la de sus familiares. Todo esto, nos revela la importancia de la regulación emocional planteada por Bisquerra (2008) como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, referida a la concienciación que hace la maestra con los niños y niñas, entre la emoción, la cognición y el comportamiento. Sin embargo, en algunos casos fue necesario que la maestra trabajara conjuntamente con el psicólogo de la institución, ya que algunos niños y niñas perdieron a sus familiares y amigos por causa del virus y expresaban su tristeza y miedo durante las clases virtuales. La maestra recuerda una clase donde una niña le decía: “profe yo no quiero que usted se muera”.

En la acción de Provocar (Vivir la experiencia-Transferencia y Valorar el proceso-Evaluación) se evidenció una transformación en la creación por parte de la maestra de nuevos ambientes virtuales, además de situaciones e interacciones que invitaban a los niños y niñas a explorar nuevos aprendizajes y a considerar a la familia como un sujeto colectivo de saber que se suma a las prácticas pedagógicas, que inciden en el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas.

Con respecto a la práctica pedagógica bajo la modalidad educación presencial Saquinaula-Quinde (2022) reflejan en su investigación el fortalecimiento de las interacciones entre maestro-niño para mejorar el desarrollo socioemocional de los niños, en el regreso a las aulas posterior al confinamiento. La pandemia del Covid-19

generó cambios en los hábitos y rutinas de los niños; que aceleran la brecha en el desarrollo y el aprendizaje. Por su parte Castillo-Miyasakia y Sandoval-Figueroa (2022) realizaron una investigación que indaga las percepciones de docentes de educación inicial sobre la problemática de la influencia de la pandemia en la interacción y juego de los niños. Las investigaciones anteriores invitan a indagar acerca de la importancia de la transformación de las interacciones y sus efectos; para lo cual resulta interesante fomentar las actividades rectoras a través de talleres de aprendizaje en la práctica pedagógica de educación presencial y en casa. En relación con el tercer propósito los niños y niñas disfrutaban aprender; exploran y se relacionan con el mundo, se puede establecer que las transformaciones en las interacciones ocurren en los entornos donde transcurre la vida de los niños y las niñas y confluyen las acciones de cuidar, acompañar y provocar, para lo cual, la maestra de educación inicial en su práctica pedagógica “procura una comprensión de las dinámicas intrafamiliares, en lo que respecta a las prácticas de cuidado y crianza y su incidencia en el desarrollo infantil” (MEN, 2017, p. 37). En coherencia con esta premisa la maestra llevo a cabo con los niños y niñas, talleres de aprendizaje en ambas modalidades, centrados en los ejes de investigación el cuerpo y la familia, mediados por las actividades rectoras.

Con respecto a la práctica pedagógica bajo la modalidad educación en casa; Cabrera (2016) afirma que las interacciones educativas están referidas a las conductas, experiencias, vínculos y relaciones que sostienen los agentes con los niños y niñas al interior de las aulas, con la intencionalidad de favorecer su desarrollo y aprendizaje. Sin embargo, resulta retador; para la maestra brindar las interacciones mediadas por las TICs en los diferentes momentos de la práctica pedagógica:

indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso; acorde o similar con la organización del tiempo de atención, bajo la modalidad de educación en casa. En la práctica pedagógica la maestra al provocar, reconoce el potencial de los niños y las niñas y por ello les propone talleres, actividades lúdico pedagógicas, estrategias, retos en familia y lleva a cabo proyectos de investigación que les permita a los niños y niñas ver reflejado la polifonía de sus voces y las de sus familias en la construcción de nuevos aprendizajes a partir de aquello que les interesa, de sus preguntas y necesidades. La educación en casa permitió el trabajo colaborativo con el adulto cuidador y con diferentes integrantes de la familia, tal y como se evidenció su participación en los talleres. En este sentido se transformaron las interacciones dado que las propuestas pedagógicas fueron enriquecidas con información de los entornos sociales y afectivos en los que se desarrollan los niños y las niñas, la maestra considera a la familia como un sujeto colectivo de saber; pues al hablar sobre la cotidianidad de los niños y niñas, se pone de relieve la individualidad de cada uno, sus fortalezas y aquellos aspectos del desarrollo y del aprendizaje que son necesario continuar potenciando en la práctica pedagógica.

Las transformaciones generadas en las interacciones, respecto a los cambios de modalidad en la práctica pedagógica de educación inicial, se dieron de manera inmediata y drástica, limitando la comunicación a un pequeño recuadro de la pantalla, acompañado de las expresiones y reclamos de los niños y niñas, por no poder ir a la escuela. Las normas de convivencia y demás instrucciones cambiaron radicalmente, ya era necesario usar el icono de levantar la mano, pedir el turno para hablar, y escuchar a los demás compañeros de la clase, entre otros. Agregando a lo anterior, las múltiples interrupciones durante las clases, ocasionadas por los fuer-

tes sonidos de los parlantes de los venteros que pasaban por las calles de los barrios donde vivía la maestra y las familias con los niños y niñas, sumado a ello los sonidos propios de los hogares.

Finalmente, entre los aportes pedagógicos y curriculares que favorecieron las transformaciones en las interacciones de los niños y niñas con la maestra de educación inicial, respecto a los cambios de modalidad en la práctica pedagógica se encuentran el uso de los talleres o guías de aprendizaje, dado que las actividades están diseñadas para cada momento de la práctica pedagógica de la maestra y es en la cotidianidad donde ocurren y se transforman las interacciones. La estrategia que usa la maestra de los diálogos metacognitivos o conversatorios basados en las preguntas intencionadas a los niños y niñas para indagar acerca de sus inquietudes, intereses, necesidades y saberes previos, para disponer ambientes, recursos y experiencias que les permitan interacciones favoreciendo su proceso de desarrollo y aprendizaje. En estos espacios se privilegia respetar los turnos para hablar, pedir la palabra, y escuchar a los demás, lo cual, permite construir nuevas oportunidades para narrar sus propias historias. “La maestra pone en palabras o señas las emociones y los sentimientos de los niños y las niñas, ayudándoles a identificarlos y autorregularse” (MEN, 2017, p. 36).

Algunos aportes pedagógicos y curriculares que favorecen las interacciones respecto a los cambios de modalidad en la práctica pedagógica de educación inicial se encuentran: el proyecto de aula y de investigación, talleres o guías de aprendizaje, experimentos, los cestos o canastas de tesoros, el trabajo en equipo, la asamblea, la creación de ambientes pedagógicos, juegos o exploraciones colectivas, trabajo cooperativo con las

familias, los niños y niñas, aprendizaje basado en retos, recursos y ajustes razonables. Los rincones de trabajo, el juego, las expresiones artísticas, la literatura y la exploración del medio. Adlerstein (2016) plantea ambientes y construcciones desde el modelamiento de ambientes de aprendizaje inclusivos y universalmente accesibles.

Las clases nunca volverán a ser únicamente presenciales, el cambio de modalidad de la práctica pedagógica permitió que se combinarán diversas formas de aprendizaje remoto. Los niños y niñas podrán usar múltiples tipos de plataformas y recursos educativos digitales para aprender e interactuar dentro y fuera del aula de clase como por ejemplo en el Metaverso; además podrá interactuar con muchos otros estudiantes, maestro y maestras, jugar y trabajar colectivamente con sus compañeros y hasta de otros países. La pandemia cambio las practicas pedagógicas y la forma de enseñar y de aprender de las personas en el mundo. Queda un horizonte nuevo por descubrir acerca de las transformaciones en las interacciones de los niños y niñas con la maestra de educación inicial, respecto a los cambios de modalidad en la práctica pedagógica teniendo en cuenta el Meta-verso y el ChatGPT.

Bibliografía

- Adlerstein, G. (2016). *Pedagogías para habitar el jardín infantil. Construcciones desde el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje*. Santiago de Chile: Mafa, Universidad Católica de Chile.
- BID (2021). *Enfoque Educación. Después del Covid-19, ¿qué? La educación de América Latina y el Caribe hacia el futuro*. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/despues-del-covid->

[19-que-la-educacion-de-america-latina-y-el-caribe-hacia-el-futuro/](#)

- Bisquerra, R. (2008). Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional. *Wolters Kluwer*. <http://www.rafaelbisquerra.com/es/>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Creswell, J. (2007). *Investigación cualitativa y diseño investigativo: Selección entre cinco tradiciones*. Londres: Sage.
- Cuadros, D. (2009). *Investigación cualitativa en el contexto natural: la observación participante*. Barcelona: UIC.
- Decreto 1411 de 2022 (29 de julio). *Ministerio de Educación Nacional. Por medio del cual se subroga el Capítulo 2 del Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 y se adiciona la Subsección 4 a este Capítulo, con lo cual se reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia y se dictan otras disposiciones*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411579_archivo_pdf.pdf
- Del Valle-Grisales, L. (2020). *Taller N° 5. El viaje de la fresa en mi cuerpo*. Medellín: Institución Educativa Villa Flora, Secretaría de Educación de Medellín. <https://lilianadelvallegrisales.jimdofree.com/>
- Del Valle-Grisales, L. (2020). *Taller N° 6. En familia construimos muñecos y muñecas quitapesares*. Medellín: Institución Educativa Villa Flora, Secretaría de Educación de Medellín. <https://lilianadelvallegrisales.jimdofree.com/>
- Del Valle-Grisales, L. (2020). *Taller N° 7. Mi familia es mágica y amorosa*. Medellín: Institución Educativa Villa Flora, Secretaría de Educación de Medellín. <https://lilianadelvallegrisales.jimdofree.com/>
- Del Valle-Grisales, L. (2020). *Taller N° 8. En familia descubrimos el arcoíris de los alimentos*. Medellín: Institución Educativa Villa Flora, Secretaría de Educación de Medellín. <https://lilianadelvallegrisales.jimdofree.com/>
- Näslund-Hadley, E. y Arias-Ortiz, E. (2022). *BID Educación y Enfoque. Tres estrategias para combatir la pérdida de aprendizaje que dejó la pan-*

- demia*. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/como-abordar-perdida-de-aprendizaje-pandemia/>
- Gebauer-Greve, M. A.; Narea, M. (2021). Calidad de las Interacciones entre Educadoras y Niños/as en Jardines Infantiles Públicos en Santiago. *Psyche*, 30(2), 1-14. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822282021000200106&script=sci_arttext
- Gómez-Nashiki, A. y Quijada-Lovatón, K. (2021). Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia Covid-19. *Revista Innova Educación*, 3(4), 7-27. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.001>
- Institución Educativa Villa Flora (2023). *Manual de políticas y procedimientos de protección de datos personales y protección de derechos de autor*. Medellín: Secretaría de Educación de Medellín. <https://modulo.master2000.net/recursos/uploads/758/2022/ManualdeManejodedatos-personalesyprotecciondederechosdeautor.pdf>
- Lovera Zuluaga, M. (2020). La educación inicial un espacio para el encuentro y la co-construcción de aprendizajes. *Aletheia*, 12(2). <https://doi.org/10.11600/ale.v12i2.585>
- Marín-López, G. Y.; Martínez-León, S. R.; Orjuela-Riaño, A. A. (2022). *Características de las prácticas pedagógicas en las maestras de tres instituciones educativas y la manera en que contribuyen o limitan el cumplimiento de los propósitos del desarrollo y aprendizaje en la educación inicial y preescolar*. [Tesis de maestría]. Universidad del Bosque, Bogotá, Colombia. <https://repositorio.unbosque.edu.co/bitstream/handle/20.500.12495/8725/TRABAJO%20DE%20GRADO%20MEII.pdf?sequence=1&isAllowed=>
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2017). *Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articulos-341880_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2014). *El sentido de la educación inicial (Documento N° 20)*. Bogotá. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacion-Docs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2020). *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa*. Bogotá. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-399094_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2018). <https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Planeacion.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social (2020). Salud mental, uno de los principales retos de la pandemia. *Boletín de Prensa* (237). <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Salud-mental-uno-de-los-principales-retos-de-la-pandemia.aspx>
- Miyasaki, I. E. y Sandoval-Figueroa, C. M. (2022). Influencia de la pandemia en la interacción y juego de los niños de educación inicial. *Revista Andina De Educación*, 5(2), 000521. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.1>
- Mora F. (2021). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez-Idárraga, Y. (2020). *El ambiente educativo e interacciones entre niños, niñas y agentes educativos en dos jardines infantiles del programa Buen Comienzo, Medellín*. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/17539/3/PerezYuliana_2020_AmbienteEducativoInteraccion.pdf
- Rodríguez-Hernández, B. A. y Ruiz-Reyna, N. S. (2022). Enseñar en preescolar durante la pandemia: interacciones entre profesora, alumnos, familias y pantallas. *Apertura*, 14(2), 146-163. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v14n2.2182>
- Saquinaula, Quinde y Jhéssica, Jimena (2022). *Fortalecimiento de las interacciones sensibles y receptivas entre maestro-niño para mejorar el desarrollo socioemocional de los niños del Centro de Educación Inicial ABC de Cuenca, en el regreso a las aulas posterior al confinamiento*. [Tesis de maestría]. Maestría en Desarrollo Temprano y Educa-

- ción Infantil. Universidad Casa Grande. Departamento de Posgrado. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/3341>
- Soberón-Vásquez, C. (2021). *Interacción docente-niño y niña en aulas de aprendizaje*. [Tesis profesional en educación inicial]. Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/9691/Interaccion_SoberonVasquez_Cinthia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Nueva York: The Guilford Press.
- The Inter-American Dialogue (2020). *El desarrollo infantil durante la crisis del Covid-19: Recursos para las familias y los profesionales que trabajan con ellas*. <https://www.thedialogue.org/analysis/recursos-infantiles-covid-19/>
- Unesco (2022). *La educación en tiempos de la pandemia del Covid-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075>

Este libro es una muy significativa contribución para rediscutir los modos en los que se construye la experiencia de infancia y juventud en este, nuestro tiempo. Se trata de un texto que muestra claramente el trabajo de la mediación que se produce en distintos registros. Lo hace además mostrando los desplazamientos que se ha producido —más recientemente— hacia la concepción más actual de la participación, los vínculos intergeneracionales y la mediación que propician las instituciones. También reconstruye la intervención que realiza la política, que interpreta cuáles son las necesidades y prioridades que debe abarcar lo común a todos.

Retoma, así, la significatividad de las instituciones políticas —que deben reflexionar sobre los problemas comunes de su tiempo—, y la acción política que nos constituye como comunidad. Tal como este libro muestra con claridad, esta traducción siempre es parcial, situada, interesada. La inclusión de lo particular y de los distintos intereses siempre es dilemática, y es resultado de luchas de poder, en las que algunos ganan y otros pierden.

De la Presentación



ISBN 978-987-813-802-2



9 789878 138022